

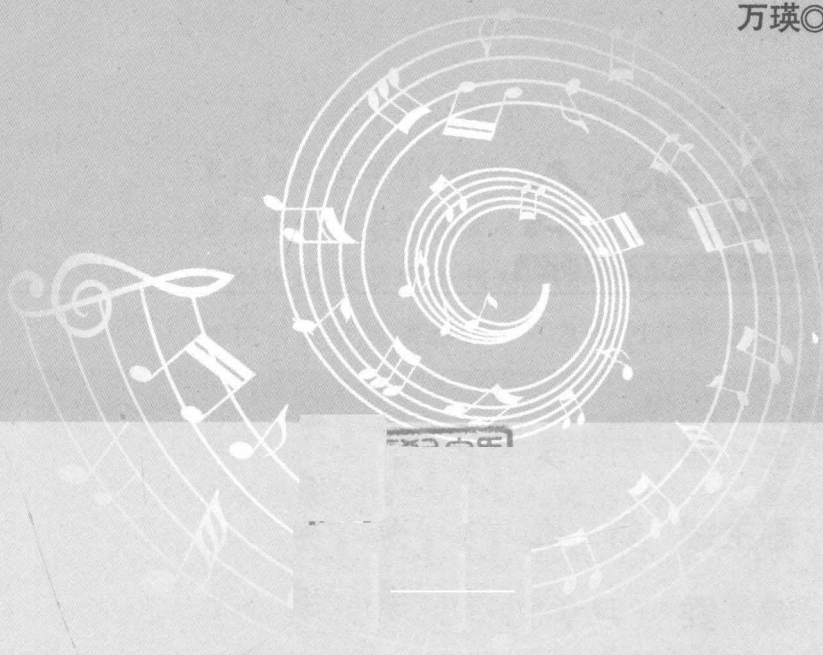


21世纪音乐教育丛书

音乐心理学教程

YINYUE XINLIXUE JIAOCHENG

万瑛◎编著



西南师范大学出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位



编委会

BIANWEIHUI

主 编 万 瑛

副主编 苏 杭

编 委 (按章节顺序)

李 梈 范肖洁 单金龙

刘 姝 管慧丹 梁晓娟

序 言



什么是音乐心理学？借用著名美国学者托马斯·克里森斯坦主编的《剑桥西方音乐理论发展史》（任达敏译）第三十一章中的说法，“音乐心理学是心理学的一个分支，它阐述的是心理如何对音乐做出反应、如何想象音乐、如何控制音乐的演奏（唱）以及如何评价音乐的问题”。

通过上述定义可使人们大致了解到的是：音乐心理学不仅是一门历史悠久的学科、一门交叉性学科、一门在专业音乐教育领域里出现时间不长的新兴学科，也是一门对提高音乐人才培养质量能起到独特作用的重要学科。因为这门学科旨在通过研究人的心理和音乐之间的关系，以心理学的方法和理论，来阐明人类的音乐感受与实践经验，进而使人们能对自己从简单到复杂的丰富的音乐生活知其所以然。

武汉音乐学院音乐教育学院副院长万瑛同志主编的《音乐心理学教程》，是一部适用价值度较高的教科书。万瑛同志和她的编写团队针对中国音乐教育界音乐心理学教学用书不够多、已出版的音乐心理学教材在体系完备或内容难易度方面不够均衡、特别是适合音乐教育专业一年

级学生使用的教科书比较少等情况,在团队成员各自教学实践、理论认识和经验总结的基础上,兼顾音乐心理学的基本理论、知识构架和运用范围,融入音乐心理学的主要教学内容和前沿成果,采英撷萃,编霓织虹,形成了这部有一定补白意义的教学用书。全书所含七个章节在内容及其安排上由远及近、由浅入深、由表及里、由体及用,不仅概念清晰、行文流畅、体例规范,而且采用了大量的实例并对其做了深入的分析,具有很好的说明性、示范性和操作性。更可贵的是,这部教程依据学科的原理和属性,创新性地把与音乐心理学相关的交叉性内容——音乐心理与治疗纳入其中,很好地拓展了音乐心理学课程的内容范围,也适度提升了这门理论性较强的课程的应用功能。

武汉音乐学院在高等教育的道路上已经走了60年,所开办的音乐教育专业也已年近不惑。结合音乐教育专业人才培养的目标和需要来看,音乐心理学是一门非常重要且将愈来愈重要的专业基础课程。作为武汉音乐学院的现任院长,我衷心祝贺这部教科书正式出版,衷心祝愿这部教科书发挥出应有的育人作用,也衷心希望万瑛同志和她的团队再出更多更好的教学研究新成果。

彭志敏

2014年2月



前 言	1
第一章 导论	1
第一节 音乐心理学的学科性质及研究对象	1
第二节 音乐心理学的研究方法	3
第二章 中外音乐心理学发展简史	14
第一节 中国音乐心理学思想及发展概况	14
第二节 西方音乐心理学发展概况	23
第三章 音乐审美的生理与心理基础	30
第一节 音乐的生理机制	30
第二节 音乐的心理机制	41
第四章 音乐创作、表演和欣赏心理	65
第一节 音乐意志与音乐艺术活动	65
第二节 音乐创作心理	68
第三节 音乐表演心理	78
第四节 音乐欣赏心理	96



第五章 音乐能力及其发展	107
第一节 音乐能力及其相关因素	107
第二节 音乐能力与音乐成就测量	115
第三节 音乐创造力的形成与发展	121
第六章 音乐学习与心理	138
第一节 学习与心理	138
第二节 音乐学习的心理过程	150
第三节 学习理论在音乐教学中的系统应用	168
第七章 音乐心理与治疗	184
第一节 音乐治疗的理论基础	184
第二节 音乐治疗的实践应用	191
主要参考文献	200
后记	205



第一章 导 论

第一节 音乐心理学的学科性质及研究对象

一、音乐心理学的学科性质

音乐心理学是研究人的心理和音乐之间关系的一门学科,是从心理学的角度,运用心理学的方法和理论,阐明人类的各种音乐感受和音乐实践及经验,以试图总结出音乐与人类心理活动的规律,揭示出音乐的本质并涉及声学、美学、社会学及生理学等学科的一门边缘学科。音乐心理学作为心理学的分支,具有普通心理学的共性,既把研究人的心理与行为的规律作为学科研究的基础,又指出音乐心理学是主要研究音乐与人的各种音乐感受、音乐活动及其规律。这门学科强调的是人与音乐之间的互动关系。

二、音乐心理学的研究范围

音乐心理学的研究范围几乎包括音乐活动的各个方面,如人对音乐的音响感受,音乐的认知过程和情感反应,音乐创作心理,音乐表演心理,音乐审美心理,音乐对人的心智发展的作用,音乐才能的形成、定义、分类和测量,音乐对社会心理的影响和音乐对人的保健以及对心理或生理方面疾病的治疗作用等。音乐心理学的研究对象具体可分为以下八个方面:

(一)音乐的感知和认知

在这一研究领域中包括了心理声学,音乐的感知和认知、记忆。音乐依赖于声音和听觉。声音的发生虽然是物理现象,但是感知声音是生理——心理活动。音乐心理学的形成是以直接探索音乐的音响本质和人对声音感觉的“心理声学”为前导的。霍尔姆赫茨(HV. Helmholtz)用系统观察法研究了音乐与感觉的关系,其著作《论乐音的感觉》是最先采用心理学方法研究音乐的著作。他认为,人类的听觉生理条件决定了音乐实践中的某些共同特征,并证明了世界不同地区和风格的音乐何以在音律、音阶的选择上存在同样的特点。另外,著作还论及听觉共鸣说、声音振动波形与音色感关系的规律等。

在研究音乐感知、认知和记忆的课题中,以认知构造主义的角度去感知和判断音高的关系,从多维认知角度来认识音高、响度、音色和音长的知觉,其中包括对音响的辨别、声音振幅包络线、对音乐声中的时间要素的研究和音色频谱分析等。

(二)音乐情绪、情感反应的研究

音乐与人的情绪、情感关系的研究一直是古今中外的音乐理论家都比较关注的课题。



情感是人对客观事物的态度和体验,它取决于人的需要,音乐的基本作用在于影响人的情感或情绪。音乐引起的情感反应是可测的,主体的生活经验从外部触发音乐体验的情感,音乐本体的结构从内部诱发出主体情绪的产生。音乐的表现力在何处,众说纷纭。有的学者认为音乐是情感的语言,其表现力在于情感的表现;有的学者认为音乐是乐音运动的形式,其表现力在于形式美;有的学者认为音乐的表现力是人的情感生活的体验,是主观实现的表现。在研究过程中,对于接受音乐主题的个性特征,如年龄、性别、阶层与音乐教育程度,这些都可能引起欣赏音乐诱发的情感、情绪体验产生个性化差异。研究者可以从不同的角度予以探究。

(三) 音乐创作、表演心理

音乐创作历来是被人们认为非常神秘莫测的。作曲家的创作动机从何而来?乐思怎样形成?又如何表现为具体的形式?这些问题一直引起音乐理论家的兴趣。西方心理学家所着重探索的是:音乐创作过程中的心理活动特点,它包括情感与理智的关系,作曲家的个性、气质、精神状态、生活方式对创作的影响等。更常见的是对灵感的研究,包括什么是灵感?灵感的来源是什么?灵感在创作过程中有什么作用?以及如何培养或寻找灵感等。

同样,表演家在二度创作中的音乐思维与一般想象、一般思维的异同之处;表演技巧的剖析,如运动技能、双手协调的控制,视奏认知与手指运动的一致;还有表演中对音乐从结构上的把握,无意识的影响,台上临场发挥与怯场等问题的研究也比较常见。

(四) 音乐审美心理

音乐审美心理是以具体的音乐作品为对象,通过聆听的方式及其他辅助手段,如阅读分析乐谱和介绍有关背景材料等来领悟音乐的真谛,从而得到精神愉悦的一种审美活动。就主体欣赏的过程来分析,可理解为一个极为错综复杂的综合体,由相互交织和难以分离的四种因素组成:审美认知、审美创造、审美判断、审美享受。它们四者相互影响,彼此制约,形成一种主观能动的感知及认知活动。

由此可知,在进行音乐欣赏时,对音乐的感受与认识会因欣赏主体的变化而有所不同,影响主观变化的差异。共性的差异,是指客观因素对听众所产生的带有普遍性的影响,其中包括历史条件、地理环境、民族习惯、社会影响等,即听众所接触的音乐传统所造成的音乐听觉习惯、音乐审美标准等影响。这在特定时代、特定历史条件下、特定民族之中大体相近,或可称为时代性与民族性的差异。此外,音乐审美还存在个性的差异,其影响因素包括本人的音乐修养、知识结构、生活经历、个性性格以及趣味,甚至欣赏时心境的不同,等等。因此,对同一音乐作品引起不同的理解和感受,其原因是极为复杂的,必须具体分析,这也是中外音乐心理学家反复探讨的问题。

(五) 音乐才能

音乐才能的存在是不能否认的,例如西肖尔(C.E.Seashore,1866—1949年)认为音乐才能的要素应该有六个方面,即音高感、音强感、时值感、节奏感、和声感与音调记忆能力。《新格罗夫音乐与音乐家辞典》在论及音乐能力研究时,认为有四个方面的问题值得探讨,概述如下:音乐能力测量的信度,尤其是音乐能力倾向测量的结果能否预示后来的音乐成就;音

乐能力倾向构成的因素;能力倾向是否有内在的遗传成分,依据天赋、天资能否有助于音乐能力倾向的解释;音乐家被选择与训练的过程中,其能力概念的内涵是什么。上述几点亦构成了西方音乐能力心理学研究的主要领域。

(六)音乐发展心理

对主体在不同年龄阶段的音乐能力发展特征,以及与之相适应的训练、教育方法的探究是这一领域的核心主题。因此很多音乐心理学研究者对儿童早期音乐发展的行为、心理现象都较为感兴趣,研究内容大致包括以下几方面:早期对声音的反应;对早期歌唱发展的探讨;节奏技能的发展;旋律技能的发展;和声技能的发展;儿童对音乐的描绘;环境对音乐发展的影响等。这一领域的研究中涉及生理、心理、社会、教育等多个角度、层次,对人的音乐发展做了理论性的探讨。

(七)音乐家个性和音乐社会心理学研究

这一领域的研究是关于音乐家的个性心理以及不同社会文化环境中,音乐家和音乐爱好者群体心理特征的研究。对音乐家的个性研究涉及了研究对象的年龄、性别、性格、社会阶层、文化影响等。音乐家肯普对音乐家个性研究做出了很多努力,他认为音乐家普遍具有下列个性特征:内向、敏感、富于想象力及较高的智商。这些特征贯穿在音乐家们一生中的各个时期,基本稳定不变。

音乐社会心理学是研究音乐行为如何与其存在的社会和文化背景相联系的学科。其研究范围大致可分为:个体心理研究——年龄、性别、个性、气质等方面的个体差异;社会群体、社会情境对个体音乐行为的影响;社会与文化的影响;音乐行为发展的研究;音乐家的社会心理学;音乐的应用性研究;音乐教育的社会心理学等。这些都是音乐社会心理学的研究领域。

(八)音乐神经心理学研究

这个研究领域是由多学科综合研究形成的,也是近些年来获得音乐心理学界与自然科学界日益关注的新领域。这个领域的研究是多方面的,如音乐行为的动物研究及其在进化过程中的可能性;脑损伤对音乐行为的影响;双耳分听测试和大脑半球非对称性;脑电图的研究;脑成像技术的研究;音乐引起的情绪反应;音乐活动的神经运动方面和音乐大脑模型;等等。神经音乐学研究致力于探索音乐、大脑、情感和行为之间的相互关系,其最终目标在于使人类更好地理解音乐现象。

第二节 音乐心理学的研究方法

一、音乐心理学研究方法概述

远在古代,人们就已经意识到音乐与人类心理的关系。历代哲学家、思想家、美学家以及音乐理论家们都已在不同程度上尝试解释了音乐是如何对人产生着影响,但多限于对表面现象的描述。心理学以及作为其分支之一的音乐心理学,都有一个从属于哲学、美学的母体,采用纯粹思辨方法的悠久、漫长的孕育期。19世纪中叶后,科学的进步为研究心理学提

供了技术手段,许多音响物理和生理实验的科学仪器的研制发明,为音乐心理学的建立和发展提供了科学的基础。随着解剖生理学、进化论和物理学研究的发展,先是产生了研究感觉的心理物理学,进而在1879年,冯特(W. Wundt, 1832—1920年)在莱比锡大学创建了世界上第一个心理学实验室,用实验法进行研究,这是心理学作为一门独立科学的开端。1919年,西肖尔(C. E. Seashore, 1866—1949年)在美国出版《音乐才能心理学》,提出音乐才能是由音乐的感觉、动作、记忆与想象能力以及智力、情感五个方面组成,他从基本的心理声学变量角度对音乐才能的个别差异进行了测量。这一带有明显实证特征的研究,标志着音乐心理学学科的创立。也正如艾宾浩斯(H. Ebbinghaus, 1850—1909年)所说,心理学有悠久的过去,却只有短暂的历史。

心理学是一门学科,科学的研究方法的运用是使其脱离哲学成为一门独立学科的标志。研究方法的发展也与学科的发展密切相关。一百多年来,正是由于方法论以及具体研究技术的不同,科学心理学的发展才分成了自然科学取向和人文科学取向的两条主要路线。前者有构造主义学派、行为主义学派和现代认知学派以及认知神经科学等;后者则有意动、格式塔、机能主义、精神分析和人本主义等学派。两条发展路线产生了定量和定性两类主要的研究方法。

定量即量化,定量研究是用可操作的方法对事件、活动、人物的性质加以数字计量的表达,如用数字表达感觉的数量、程度或强度上的差别。定量研究有一套完整的包括抽样、资料收集和数字统计等方法的操作技术,可以对事物的有关部分作量化处理,并进行测量和分析,以检验研究者的有关理论假设。定量研究是建立在概率论基础上的演绎推论,可以揭示心理现象内在的相关关系乃至因果关系,但往往被批评缺乏生态效度。而定性研究则是以解释性的理解和描述为主,对心理和行为进行研究的取向,是从个别现象到一般规律的归纳总结,具备生态效应,却通常不具备因果解释力。然而一直以来,定量研究在整个心理学领域占据着更为主流的地位。

不难发现,在近十年以来,心理学的研究方法有重大的发展。自然科学取向的研究从认知实验心理学范式到认知神经科学范式,表现出使客观性和意义性达到统一的发展趋势。而人文科学的研究取向也有“质的研究”的兴起。陈向明曾在《质的研究方法与社会科学研究》中指出,质的研究与传统的定性研究在强调对社会现象的意义的理解和解释等方面是类似的,但质的研究在本体论和认识论上质疑“真理”的客观性和唯一性,在研究方法上强调研究者在自然情境中与被研究者互动,在原始资料的基础上建构研究的结果或理论,其探究方式不包括纯粹的哲学思辨、个人见解和逻辑推理,也不包括一般意义上的工作经验总结……在这一点上,“质的研究”与“量的研究”有一定的共同之处,即两者都强调研究中的经验主义成分。尽管收集的资料类型以及分析资料和利用资料的方法有所不同,但是都必须有深入、细致、系统的调查资料作为基础,从研究者自己收集的资料中寻找意义、解释或理论的根据。

质的研究方法具有跨学科性质的广泛而深厚的人文思想背景和庞杂的发展脉络,一方面由于受到人类学、民俗学、社会学等姊妹学科的影响,强调站在被研究者的角度来描述和分析文化、人及群体行为的特征;另一方面,也与20世纪五六十年代美国杜奎森大学的一批学者及其在心理学界所发起的现象学运动有关。他们一反传统,认为心理学非自然学科而应该是人文学科,把心理学研究定位在“生活世界”之中,重视意向性的心理学价值。所以“质的研究”以参与观察、深度访谈、文献档案及音像资料、互联网在线资源的获得等方式收

集资料,这些资料以文字、图片等非数字的形式呈现。

同时,量和质的两类研究方法的综合互补也是心理学研究方法发展的一个新趋势。如有些质的研究也对收集到的文字、图片资料等进行分类编码和统计,引进了量的计算和分析,增强了说服力。有学者提出,采用何种研究方法,是由研究对象的性质决定的,如在音乐心理的诸多现象中,不仅具有倾向于质或量的现象,还有许多心理现象是质和量的统一体。因此,音乐现象质和量的综合性就是音乐心理学定性研究和定量研究相互统一、相互补充的依据。

科学心理学的量和质的研究方法共存,同时,拥有最先进的计算机技术、脑科学技术的辅助。当前科学心理学正进入脑科学时代,越来越多的认知心理学家正转向认知神经科学研究。认知神经科学之所以能成为当今科学心理学的焦点,其关键原因也在于功能性核磁共振技术、事件相关电位技术、脑磁图、单细胞记录技术和脑损伤技术等心理学研究中的应用。此外,有着两千年历史的理论性、思辨性方法也依然有其一席之地。各种方法因不同研究课题的需要而被单独或综合地运用。研究方法的多水平、多层次、多角度特点,也正是心理学研究特殊性、复杂性的体现。

二、音乐心理学研究方法的类型

著名心理学家莫雷等学者在总结前人有关经验的基础上,还重构了心理学研究的方法体系。新体系分两个层次,第一层次是“心理学研究设计方法”,也就是完成整个心理学研究的方法;第二层次是“变量数据的获得方法”,是涉及研究的某个环节的方法。这个体系将“变量”视为心理学研究的逻辑起点,以变量及其类型、关系、水平等为主线展开,这一体系在类型上与研究设计方法联系,在数据模式上又与统计检验方式联系,结构清晰、序化,也更为统一、严密。

对于变量,常见的分类一是依据其来源,如分为课题变量、环境变量、被试变量和被试当时状态变量等种类;二是依据其功能,如分为因变量、自变量、无关变量等。莫雷则提出按变量的载体分为主体变量和客体变量;按变量的性质分为存在变量和引发变量。综合起来就有主体存在变量、客体存在变量、主体引发变量和客体引发变量共四种类型。主体指研究对象(即被试),客体指影响研究对象行为或心理的有关因素,包括各种物理刺激和社会性的刺激,主体变量仅为被试间变量,客体变量则作为被试间或被试内变量皆可。存在变量是事物原有的、非研究过程产生的变量,如被试的性别、年龄、职业、个性等;引发变量则指研究者在研究过程中引发的变量,如刺激的呈现方式、实验条件等。

变量之间是否有关,要看当其中一个变量发生变动时,另一个变量是否也随之发生有规律的变动。自变量为存在变量的研究只能考察相关关系,自变量为引发变量的研究可以考察因果关系,即分别属于相关研究和因果研究。

参照莫雷等学者所述的新体系,星海音乐学院音乐心理学研究学者黄虹认为,音乐心理学的研究方法也可以主要将其分为两个层次。第一层次是研究设计方法,共三大类,首先是传统的理论或思辨的方法,然后是在近现代科学心理学研究中产生的质的研究方法和实证的研究方法。第二层次是变量数据的获得方法,主要有质的研究方法下属的观察法、访谈法、个案法等,以及实证的研究方法下属的测评法、实验法等(参见图 1-1)。



图 1-1 参照莫雷心理学方法体系建构的音乐心理学研究方法体系

这个分类体系有两个特点。其一，把传统的理论或思辨的方法和新型的质的研究方法作了区分。过去，定性研究这一概念定义宽泛且不确切，人们通常将非定量的一切研究方式，包括思辨、思考、看法、构思、解释等都划入定性研究的范畴。理论或思辨的方法与质的研究方法的重要区别就在于，前者没有系统收集和分析原始的事实材料，后者却有。而作为论据的事实，对前者而言，是研究设计之前就已存在的，对后者而言，则是研究设计以及相关操作的产物。其二，过去诸如观察法、问卷法、实验法等常被置于同一个层面，在此体系中分为研究设计方法与次一级的具体研究方法、操作技术两个层面，相互间有着涵盖与归属的关系。这个研究方法体系使音乐心理学研究思路的逻辑更为清晰：从定出研究对象（问题）并提出有关的观点或假设开始，根据所研究问题的性质确定采用何种研究设计，进而确定用何种具体研究方法获取有关变量的资料或数据，使先前的观点或假设得以证明（或证伪）。

（一）理论或思辨的研究方法

理论或思辨的研究方法是一种传统的描述性研究模式，基于形而上学的思辨传统。它通常是研究者针对某个音乐心理问题，选取有关的事实材料，对其进行理论论证或思辨分析，并提出有关的见解、观点。其主要特点在于，作为论据的事实产生在研究之前，而不像质的研究方法那样产生在研究设计之后；侧重于思辨以及发表观点，对原始材料的收集和分析不需具备系统性。难点则在于所提出的观点要具备科学性，符合观点的心理活动及其发展规律，并在学科领域具有新颖度。理论或思辨的研究方法主要通过理论论证、列举材料、总结分析等对心理现象或规律提出新的见解。从古代的哲学心理学直至近代联想主义，研究者一直是用这种思辨的方法研究心理。直到目前，运用这种方法进行心理学研究也是必要的，在心理学研究方法中也有其一席之地。

（二）质的研究方法

质的研究方法虽然也属于描述研究的类型，但它却与实证研究一样，要有明确的研究假设以及对其的验证，要通过专业的技术获取丰富的事实材料，然后依据这些材料来探讨变量间的关系或者实施心理和行为的预测、控制和干预。质的研究方法主要由观察法、访谈法、个案法组成，同时文献档案法和互联网在线资源也是经常要用到的方法。

观察法：观察法是研究者在一定时间内有目的、有计划地在自然条件下，通过感官或借

助于一定的科学仪器,对社会生活中人们行为的各种资料的搜集过程,是对人的行为进行有目的、有计划、有系统的观察和记录,然后对所做记录进行分析,发现心理活动和发展规律的方法。观察法是科学研究的最基本的方法,是收集第一手资料最直接的手段,并可按不同的维度分为不同的类型。从时间上看,分为长期观察和定期观察。长期观察指研究者在一个较长的时间内连续地进行系统观察,积累资料,加以整理和分析;定期观察指按一定的时间间隔持续观察,到一定阶段给予总结。从范围上看,分为全面观察和重点观察。全面观察指在同一研究内对研究对象进行全面的观察记录;重点观察则是在同一研究内只观察记录某一种心理现象。从规模上看,可分为群体观察和个体观察。群体观察指研究者的观察对象是一群体,记录这一群体中发生的各种活动;个体观察又称个案法,是对某一个体进行专门观察的方法,这是一种最简单、最直接的心理研究方法。

观察法通常在现实情境中实施,收集的资料比较客观、全面,而且现代科技发达,有先进的仪器设备辅助,观察结果的准确性和科学性也有一定的进步。其不足之处是观察人员的工作能力水平和主观心理因素有可能影响观察的质量,而且时间长、工作量大的特点使观察法难以运用于大样本研究,会影响研究的效度。

访谈法:访谈法是研究者通过与研究对象进行口头交谈的方式来收集对方有关心理特征和行为数据资料的一种研究方法。通过访谈法,可以了解到被访者对某一事件、对象的主观感受、态度、情感等,从而对其心理状态和行为特征进行多方面的分析。访谈法的一个显著特点就是互动性。访谈者与被访者就某个问题进行“交谈”,在这个过程中,“交谈”双方都是有思想、有情感的活生生的人,所以双方的言行都会对对方产生影响。这就要求访谈要在一个和谐的访谈氛围中进行,如果访谈的氛围比较紧张,则访谈的效果可想而知。为了研究的顺利进行和研究结果的真实性,访谈者在这个过程中运用一些访谈的技巧是非常必要的。访谈法也有不同的类型,可根据有无中间媒介,分为直接访谈和间接访谈。也可根据有无设计详尽、严谨的问题组成的访谈提纲,有无特定的标准和方法选择访谈对象,提问有无一定的顺序以及记录访谈内容有无统一要求等,分为结构性访谈和非结构性访谈。如果研究人员提出的问题是具有结构的,而被访者的回答方式是自由的或者提出的问题无结构,回答问题却有一定的结构要求,则是半结构性访谈。此外还可以有个别访谈和集体访谈。

访谈法的各种类型也是各有利弊,如间接访谈虽然效率高、难度小,保密性强,又具客观性,但是所获得的信息量偏低,不利于之后的深入分析;直接访谈则与之相反,谈话双方可有互动,话题可深入,言语之外还可获得表情与身体动态等信息,但较费时费力,对访谈人员要求也高,此外双方的互动对访谈结果的客观性也难免会产生一定的负面影响。结构性访谈与非结构性访谈也是如此,在客观性、是否便于量化分析方面,前者强后者弱;在灵活性、访谈双方主动性和积极性的发挥方面,则是前者弱后者强。在实践中,各种不同的访谈类型通常视实际情况而被单独或综合运用。

个案法:个案法是通过某个人进行深入详尽的观察与研究以获得影响某种行为和心理学现象的方法。虽然经过个案研究所得出的结论限于少数和个别情况,但是个案法还是在心理学各个领域被广泛应用,尤其在临床心理学研究中是最常用的方法。个案研究的对象可以是单个个体,也可以是多个个体,乃至是一个大的同质群体。个案研究一般有描述型和实验型之分。描述型个案研究是指收集研究对象各方面的资料并进行分析的方法。首先是收集资料,这要根据不同的研究问题而有不同的侧重点,一般而言包括研究对象个人的生活

史档案,如书信、日记、自传、作品等,所进行的谈话以及他人为其写的传记及病历等。实验型个案研究的特征有三点:第一,在特定场合或模拟情境中对特定研究对象的外部行为实施直接、客观的观测;第二,对目标行为要进行连续的观测,包括在个案实施干预之前在自然条件下对研究对象的系统观测,以及实施干预后的持续观测;第三,从实验和干预两方面对实验处理提出双重评估指标。

当然,个案法也是有优缺点的:优点是个案研究既强调充分考虑研究对象的特点,提出针对性的处理措施,同时又强调把对象放在社会文化背景中去,考虑其身心整体性;强调历史研究与现实发展相结合的动态研究,获取更全面的信息。其缺点则是个案研究对象少,代表性差,难以得出普遍性的规律和结论;个案研究一般只能做定性分析,难以量化评价。在具体的实践中,观察法、访谈法及个案法常常都是结合使用的,以达到全面、深入和可靠地了解所研究的心理过程及其特点的目的。

(三)实证的研究方法

实证的研究方法由研究者先提出有关音乐心理现象或规律的某种假设,同时确立具有相关关系或因果关系的变量,然后通过测评、实验心理学方法以及认知神经科学等方法获得这些变量的数据材料(量化的证据),以对原来的假设做出证明或证伪。

1. 测评法

测评法是通过测评技术来获取变量数据的方法,主要探讨的是存在变量之间的关系,根据这种关系可对研究对象的特征及行为做出解释和预测。在测评中,心理变量的常用指标可分为三个主要类别,即行为指标、生理指标和自我报告。心理变量指标还应具备可靠性、有效性、精确性、敏感性、区分性和适宜性。

对于心理变量指标的测量水平,美国心理学家史蒂芬斯(Stevens)提出的四种类型划分如今已被广泛采用,其由低至高为类别、顺序、等距和比率等四个层面水平。

一是类别水平测量,即把测量对象的属性归于不同类别的测量,如性别、音乐与非音乐专业、文科或理科等,类别是测量的最低水平,测量值只有质的差别,没有量的概念;二是顺序水平测量,即对事物在等级、顺序上所做的测量,简言之是在某方面对测量对象进行排序,如让被试对一系列音乐风格或作品的偏爱程度进行排序;三是等距水平测量,即对测量对象某种属性在数量差别和间隔距离上的测量,等距水平测量常用5点和7点量表,有相等的单位,但没有绝对零,所得资料具有真正数量的意义,可以进行加减运算,有利于得出一定程度的量化结果;四是比率水平测量,即对测量对象某种属性在比例或比率关系上的测量,比率水平测量比等距水平测量又进了一步,既有相等单位,又有绝对零,不仅可以进行加减运算,还可以进行乘除运算,属于最高测量水平。

为了保证心理测量及其结果的可靠性和准确度,需要对测量进行信度和效度的评定。在具体操作上,测评法可分为作业型、自陈型和评估型。作业型测评法需要被试填答某种作业型心理量表,自陈型测评法也需要被试填答属于自我评价性质的某种量表或问卷,评估型测评法则指按一定标准,让与被试较为熟悉的人或有关专家对被试有关特质进行等级或类型评定的方法。但更常见的分类是把测评法分为测量法、问卷法和评定法。

(1)测量法:所谓测量,是指研究者依据某种规则,采用数量化的方法来描述和确定所观察对象的属性。测量的目的在于获得被测对象的属性所具有的程度和数量的情况。音乐测

量涉及对人的现有音乐能力或音乐潜质的评价和未来发展的问题,因此是一件需要以科学、审慎的态度来认真对待的工作。有关的研究工作发展到现在,也已经开发出许多测量方法和量表,总结出许多有益的经验,归纳出一些较为严谨的规则。将以上定义进行归纳可知,测量具有三个基本要素:

测量的对象——属性,测量对象的属性可以分为两种:一种是根据对象外部特征进行直接测量的属性,如长度、重量、体积;另一种是根据对象内部特征进行间接测量的属性,如需要、动机、认知、情绪情感、能力、智力成就等心理活动特征。

测量的结果——数字,以量化的形式将测量对象的属性表示和描述出来,包括对象的定性特征和定量特征。

测量的依据——规则,测量的进行不是随意而无章的,需要根据对象属性、属性的程度以及与数字之间所确定的对应关系来进行。

将测量理论和技术运用在心理学领域,是指按照一定的心理测量的规则 and 标准,对测量对象的知识、技能、心理活动特征等进行测量并予以数量化描述的方法。心理学理论认为,根据人的心理整体性、稳定性和差异性,每个人的心理都被看成为个性。作为一个人的总的精神面貌,个性反映了一个人区别于他人的稳定的差异特征。例如,有的人情绪情感体验敏感、深刻(气质特征),有的人具有与生俱来的音乐天赋,有的人具有高度发展的音乐才能(能力特征),有的人意志坚定,有的人优柔寡断(性格特征),等等。这些都是个体之间必然存在的个性心理特征。目前使用的心理测量主要包括音乐能力测量、音乐学绩测量、音乐学习动机测量等。不同的测量在编制技术、过程和方法等方面会存在一些差异。但总的来说其基本编程序是一致的,一般要经过这样几个步骤:第一,确定测量目标、目的、用途与意义;第二,确定与选择测量对象;第三,制订测量项目计划;第四,编制测量项目;第五,测量的标准化处理;第六,测量的检验与鉴定。

测量法具有间接性和相对性的特点。间接性指测量所测的是被试对题目的外显反应,亦即通常只是心理现象的间接反应。相对性指测量所得结果只是一个相对量数,是基于被试与其所属总体在某一方面的量的比较,如被试的测量结果与常模比较而得出被试水平的高低。一般来说,测量法具有较高的标准化、数字化,同时对研究者专业水平和工作态度的要求颇高。

(2)问卷法:问卷法又称问卷调查法,是研究者根据所要研究的问题设计书面调查表,通过当面作答或邮寄等方式让研究对象做出书面回答,以此收集研究对象的心理学变量数据的一种研究方法。问卷调查的特点在于:第一,标准统一。问卷采用统一的内容、统一的问答形式、统一的发放和回收方式,对所有被调查者进行统一的询问调查。因此,被调查者的容量一般不受限制,尤其适用于大范围、群体性的研究,既能够系统地调查了解同一群体同质性状况的一般情况和平均趋势,如某种职业或现象的一般状况以及某一类人群的基本社会需要、学习和工作价值取向、兴趣爱好、工作效率等。当然还可以对不同地区、不同群体的异质性状况进行比较和分析。第二,研究的问题宽泛,应用的范围较广,不易受研究条件的客观限制。第三,由于问卷项目已经预先设计,易于寻找出事物之间的因果关系。第四,问题设置标准化,便于使用计算机将所搜集的资料进行统一量化处理和分析。因此,可以认为问卷调查是目前心理学研究中最常用的研究方法之一。

问卷调查研究的局限在于,由于应用范围较广,资料的收集不受研究条件的精密控制,

所收集的资料往往反映一般性的心理现象,不能深入了解和探究较深层次的、细微的内在心理状况;对于无效问题和部分不作回答的问题,研究者难于探究其原因,研究的弹性不足。另外,问卷设计得不合理,如问题不明确、题量过大、问题难易程度掌握不好等,被调查者不合作,抽样方法不当等,都会影响问卷的效度。调查问卷的设计形式可分为:封闭型问卷、半封闭型问卷、开放型问卷、综合型问卷四种。

封闭性问卷也称结构型问卷。该类型问卷的问题是研究者根据研究需要和对问题所掌握的情况,事先设计出被选答案。封闭型问卷的问题类型通常包括是否式,也称两项式,该类问题只给出两个答案,如“是”与“否”,“同意”与“不同意”,被调查者从中择一。选择式,也称并列式,即让被调查者从问题所给出的若干答案中挑选自己认为最适宜的一个或几个答案。如果问题限制只能选择一个或几个答案,就属于限制性问题,如果被调查者可以不受限制地在所有答案中任选,则属于非限制性问题。排序式,也称编序式,这种问题要求被调查者依照自己所认为的重要性为问题后面的若干个答案排序。等级式,被调查者对分成若干等级的问题答案进行选择,且只能从中选择一个答案。表格式,被调查者对表格中所列问题的答案进行选择,每一个问题的答案只能选择一个。后继式,对于选择了某一个答案的被调查者,问卷提供进一步选择的答案。

半封闭型问卷的主要特征为:在若干备选答案之后,设置一个“其他”选择答案,以备被调查者在封闭选项中找到符合实际情况的答案时,在最后的“其他”选项中填上自己认为符合情况的答案,而这一答案是开放型的。

开放型问卷也称非结构型问卷。问卷的问题是开放式的,不给出固定的答案,而且由被试自由陈述作答。开放型问卷的主要特点为:由于问题没有固定的答案选择范围限制,被调查者可完全根据自己对问题的理解和自己的情况作答。这类问卷往往能够真实地反映出被试对问题的态度、观点、个性心理特征等,使研究者获得较为丰富、具体的甚至是意想不到的价值材料,因此,开放型问卷主要用于较深层次的问题研究。但开放型问卷的局限在于答案不够集中,材料较为分散,不易进行统计处理。

综合型问卷为封闭型和开发型问卷的综合,一般以封闭型问题为主,开放型问题为辅。研究者将那些较为了解的、有把握的问题设计为封闭性问题,而将少部分尚不十分明了的、无把握的问题设计为开放型问题,根据需要加入。这类问卷使用得比较普遍,其结构一般包含标题、指导语、被试人个人资料、主体、结语等部分组成。问卷的实施程序通常分为四个步骤,从被试的选择开始,接着以适当的方式发放问卷,然后回收问卷,最后是调查结果的量化和处理,诸如对答案进行分类整理、编码、数据录入、计算机统计分析等。如今问卷法已被广泛运用于音乐心理功能研究,音乐行为研究,人的个性、气质及其音乐创造关系研究,音乐偏好研究等方面。

(3) 评定法:评定法又称评价法,是由评定者根据自己对被评对象有关状况的了解,在评估表上对其特质做出量化评定的方法,是心理学研究为了获得个体心理现象中某一方面的变量数据而采用的微观层面的方法之一。评定法操作较简便,经济高效,适用面广,但严密性和标准化程度不太高。评定法是根据评定过程中的量化途径,分为等级评定法、图表评定法、标准评定法和迫选评定法。

其中等级评定法是最常用的。研究者将被评定对象的某种特质分成多个等级,用一系列的数值表示,每个数值代表连续体上的一个特定量,如此设计成等级评定量表(常用5点

或7点量表),然后让评定者根据自己对被评定对象的认识、了解,在量表上选择相应的等级。如对某一类型音乐听赏的听众态度研究,将听众在这种音乐活动中的情绪情感表现从不喜欢到非常喜欢之间分成5个等级,以此用1、2、3、4、5表示,让评定者选择一个数字,便可获得听众情绪情感维度的变量数据。图表评定法是在图表上反映被试有关评定的数值,图表往往类似于坐标轴,最小数值在左边,最大数值在右边。标准评定法要求评定者依照某一特定标准进行评定,这一特定标准由研究者根据研究目的来确定,其可能是一个群体的平均水平,也可能是一种楷模化的标准。迫选评定法则要求评定者必须在对评定对象的两种不同的描述中选择其一。

评定法的实施需要使用评估表。评估表的制订从建立评价目标体系开始,研究者首先要分析评定目标、做出目标分解、确定评定指标,这一步骤往往需要参考权威理论,同时结合实际情况来进行。然后是确定各指标的评定标准,确定各指标的权重,确定编排形成,并编写评定说明等。评定法除了研究者、被试者之外,还需要有评定者,这是评定法的独特之处。在与被试的熟悉程度,对评定内容、要求的理解程度,客观、公正的评价态度等方面都必须符合一定的要求才能称为评定者。

2. 实验法

实验研究是研究者根据研究目的,通过人为主动地干预和控制研究对象,观察其发生、发展、变化过程,从而探索或验证其因果关系的科学研究方法。实验研究中的观察,不同于自然或偶然地观察客观现象的发生,而是人为地、有意地使现象发生并加以观察,研究其因果关系。实验研究作为一种十分重要的科学研究方法,被广泛地应用在各个科学研究领域。

现象或事物的质或量在一定的过程中表现出稳定或不稳定的基本属性。将稳定不变的属性称为常量,将其变化的属性称为变量。实验研究的主要目的是在有控制的条件下,研究事物的各种变量及其关系。在心理学研究中,主要涉及到的变量有以下四种:

第一,自变量,又称独立变量或刺激变量,是由研究者选定、操纵和控制在一定范围内的变化因素。实验者在实验中通过有意地改变这些因素,用以观察其变化,会对人的心理或行为产生什么影响,即自变量的变化是否会引起因变量产生相应的变化。这实际上就是实验者所要研究的主题和目的。在实验中,对自变量控制得如何,是影响实验结果的重要因素,实验者最应注意的是对自变量进行准备的定义,并使其具有可操作性。

第二,因变量,又称依变量或反应变量,是实验中由于自变量的变化而发生相应改变的量。因变量是实验者通过实验所希望得到的指标。

第三,额外变量。在实验中,除自变量外,还有可能存在一些其他对因变量产生影响的因素。这些因素可能来自于与实验有关的情境、条件,也可能来自实验者和被试本身。这些因素称为额外变量,也称控制变量、相关变量、参变量。额外变量不由实验者所选择和操纵,但在实验中必须加以关注,并使之被控制。只有这样,实验者才能够确切地研究自变量与因变量之间的因果关系。

第四,随机变量。在相同的实验条件下,实验研究所获得的结果可能不止一个,而这种可能性往往是实验者事先所无法预料和确定的,这种现象称为随机现象。

从发展的角度,实验法也可分为传统实验心理方法、认知实验心理方法和认知神经科学方法。

(1)传统实验心理方法:自从冯特创立第一个心理学实验室以来,心理学得到空前速度

的发展。在传统实验技术中,与音乐心理学研究关系较为密切的有知觉实验、记忆测量、情绪测量和诱发等技术。其中情绪测量技术在音乐心理学研究中的运用是较为人熟知的,如采用词语报告和生理、心理测量技术对音乐心境/情绪反应的研究,用一般态度评估、配对比较、等级量表和行为测量等对音乐偏好和趣味的研究。词语报告方面最著名的是包括八簇形容词的海芙娜量表。行为测量方面,科特和汤伯斯(Cotter and Toombs, 1966)的音乐听赏操作记录器(OMLR)也是经典的音乐偏好测量工具。被试无需用语言,只通过用按钮选择频道的方式,就可以从仪器中提供的几种不同风格的音乐中做出选择。

(2) 认知实验心理方法: 认知心理学是最新的心理学分支之一,是 20 世纪 60 年代间才发展出来的,到 20 世纪 70 年代成为西方心理学的主要流派。认知心理学是研究人的高级心理过程,主要是认知过程,如注意、知觉、表象、记忆、思维和语言等。由于近十几年的研究主要都以信息加工理论为核心,所以也将认知心理学称为信息加工心理学。信息加工心理学兴起于 20 世纪 50 年代中期,其新颖的理论观点和丰富的实验成果使心理学的面貌焕然一新。信息加工是对收集来的信息进行去伪存真、去粗取精、由表及里、由此及彼的加工过程。它是在原始信息的基础上,生产出价值含量高、方便用户利用的二次信息的活动过程,这一过程将使信息增值。只有在对信息进行适当处理的基础上,才能产生新的、用以指导决策的有效信息或知识。当代认知心理学中应用最广的实验技术主要有斯特鲁普(Stroop)任务、启动技术、实验性分离技术和专家—新手范式等。英国心理学家斯罗伯达(J. A. Sloboda)在他的《音乐的心理——音乐认知心理学》一书中,有关于苏联脑损伤音乐家舍巴林(Shebalin)的研究实例,涉及实验性分离技术,也有专家与新手在乐谱的记忆、演奏中对作品的创造性再建构、对巨大规模结构的把握、有关演奏处理的原则等方面的差别研究,涉及认知心理实验中的专家—新手范式。

(3) 认知神经科学方法: 认知神经科学要探索的是人脑内部基本结构及其信息加工过程。19 世纪,科学家就开始尝试寻找人脑功能定位,即研究是否脑的特定区域控制特定的能力和行为。而在当今艺术与科学融合的时代趋势下,国外的音乐心理学研究已经越来越借助于现代脑机制研究的高科技手段,研究范式已从传统的心理学实验研究发展到神经生理与心理研究。而当代的认知神经科学研究方法,主要包括脑电图(EEG)、事件相关电位(ERP)、磁共振成像(MRI)、功能性核磁共振成像(fMRI)、正电子发射断层扫描(PET)等脑成像技术。

第一,脑电图(electroencephalogram, EEG)。EEG 可以从脑颅表面探测并记录脑波(brain waves),提供正常脑发展的有关资料。这种技术简便易行,适用于对儿童的研究。EEG 使用粘贴式电极或内制电极的帽子,从头颅外探测脑内微小电能的量,并给予记录和绘制。这些脑波的频率、强度和幅度,指示着脑的活动区域及其变化。

第二,事件相关电位(event related potentials, ERP)。ERP 的原理: 当把一对电极放在人的头皮上并通过放大器,就得到波幅介于-100 微伏和+100 微伏频率 40 赫兹左右的脑电图(EEG),但若呈现同一个刺激,经过电脑叠加平均,就会发现脑电图中固定的时间段总会出现固定的波形,这就是平均事件相关脑电位,简称事件相关电位(ERP)。它是人们的大脑在对某一刺激信息进行认知心理加工过程中在头皮上记录到的脑电位变化,它是以与某种作业有锁时关系的脑电 EEG 信号为基础,将 EEG 平均叠加得到的脑电活动。ERP 研究常见的有两种思路:一种是关心某个特定的 ERP 成分,另一个是关心某个认知过程中会产

生哪些 ERP 成分。大多数早期的 ERP 研究都遵循第一种思路。ERP 的特点:近年来在该脑机制研究中应用日益增多的技术,该技术的突出特点是能以精确到毫秒级的时间分辨率对特定认知事件引发的脑电位进行实时性测量,可以非常精确地观察到脑中神经元活动(包括语言/言语)的变化过程。同时,该技术还能在不需要被试做外显行为反应的情况下检测到内部心理过程的变化。因此,从 20 世纪 80 年代库塔斯(Kutas)和海尔亚特(Hillyard)首次在《科学》(Science)上发表了 ERP 语言研究报告以来,ERP 被广泛应用于认知加工的过程(当然也包括音乐认知的研究)。不过由于 ERP 指标对自变量和无关变量都比较敏感,研究结果容易受实验材料、实验任务类型、反应策略等多种因素影响,因此 ERP 技术与更先进的 fMRI 技术(功能性核磁共振技术)的结合成为当前认知神经科学中最先进的研究技术。

第三,功能性磁共振成像(functional magnetic resonance imaging, fMRI)。

fMRI 是一种无创性、可重复,解剖图像和功能图像结合较好的临床影像学技术。fMRI 的基本机理是检测大脑皮层血流动力应答过程的一过性磁场,即检测局部脑血流内去氧血红蛋白变化水平,这种反应叫作血氧水平依赖(blood oxygenation level dependant, BOLD)。fMRI 的优点在于不仅应用安全,时间和空间分辨率高,而且成本较低。因此,近 10 年 fMRI 在许多领域得到广泛应用,包括对脑的高级认知功能的探索,尤其在探测脑的语言功能方面取得了一些令人瞩目的成果。目前,在语言功能研究的基础上, fMRI 的最新研究已经对语言和音乐比较的脑机制研究有所涉猎。

总的说来,国外音乐心理学研究的技术发展经历了这样一种演化轨迹:脑区域——脑区域活动细节——脑区域的活动过程与成分——脑区域的解剖图像和功能图像。它们为音乐认知的深入研究提供了既简便、安全,又精密、直观的现代科技保障。

第二章 中外音乐心理学发展简史

第一节 中国音乐心理学思想及发展概况

一、古代音乐心理学思想

音乐心理学是一门既古老又年轻的学科,说古老是因为有关音乐心理的思想和探索可追溯到公元前,说年轻是因为该学科正处于科学蓬勃发展的阶段。我们都应该知道,任何一门学科的学习都离不开对其发展历史的回顾和总结,对过去了解的重要性在于它可以帮助我们更清楚地认识现在。精神分析学派的创始人弗洛伊德在《一个幻觉的未来》一书中指出:“我们对过去和现在的了解越少,我们对未来的判断就越不准确。”我国著名心理学史学家高觉敷教授也指出:“心理学虽仅在百余年前挤入自然科学之列,但几千年前的哲学家都已对人的心理现象和活动提出了种种看法和学说。所以我们不但要懂得心理学的今天,还要懂得心理学的昨天;懂得了心理学的昨天,才可以更深刻地懂得心理学的今天。”

音乐心理学在我国历经了漫长的发展阶段,早在先秦时期我国就有了与音乐心理相关的大量文献,这些文献记载于我国古代文论、乐论当中,其思想虽然多为音乐心理活动的主观描述及经验的总结,但对于我们今人来说却是对我国古代音乐心理学思想十分宝贵的研究素材。20世纪初,有一些关于国外声音心理学、音响心理学、文艺心理学等相关论述的翻译作品传入我国,这些文献的传播使人们开始逐步关注该领域在我国的发展。随着音乐心理相关研究成果的增多,20世纪80年代,音乐心理学开始作为一门独立的学科在我国兴起并发展起来。在我国心理学研究的影响和西方音乐心理学的传播下,我国音乐心理学呈现出活跃发展、成果纷繁的特点。同时,伴随着该学科构建的初步形成,学术队伍的增多,研究性质、对象、方法的确立,我国音乐心理学的研究走向了科学的发展道路。21世纪初,作为新时代的开始,我国音乐心理学的研究更是将国际化与本土化相结合以及科学主义与人文主义相整合作为研究趋势,迈向了繁荣的发展阶段。

古代音乐心理学思想作为我国音乐心理学的一个研究领域,具有十分重要的价值意义。它散见于我国古代文论、乐论等文献记载中,经后人归纳整理成为我国重要的音乐心理思想文献,并成为我国音乐心理学发展传承不可缺少的重要组成部分。古代音乐心理学思想主要是指先秦至明清时期产生的音乐心理学思想,该阶段的主要思想呈现出发端早、持续长,以哲学、美学范畴为主但缺少体系性的发展特点。从古代文献的归纳和总结中,大致可将古代音乐心理思想内容分为:音乐心理功能、音乐审美心理、音乐表演心理这三个领域。

(一) 音乐心理功能

在中国古代,音乐的心理功能作用主要体现在:调节社会群体心理、个体音乐心理功能

和音乐教育心理这三个方面。

调节社会群体心理:在古代文献中,有一些关于用音乐作为沟通神灵,实现社会统治阶级教化民心、稳定社会的记载。先秦时期,在《周易·象》中记载“先王以作乐崇德,殷荐之上帝,以配祖考”。先王制作乐舞,用音乐来歌功颂德,进献上帝、祖先,将音乐作为人与祖先、人与神的沟通纽带,以娱乐天神来表现对神和祖先的敬畏。由此得知,我们的祖先早就将音乐赋予了具有宗教意味的社会性功能。荀子在《乐论》中说道:“故乐在宗庙之中,君臣上下同听之,则莫不和敬;在族长乡里之中,长幼同听之,则莫不和顺。在闺门之内,父子兄弟同听之,则莫不和亲。”音乐无论在庙堂中、家中还是乡民中演奏,都可以使人们和睦而友善,肃静而顺服。音乐在此起到了调节社会群体心理的作用。除此之外,《乐论》中还记载先王针对不同音乐对群体心理影响的相关论述,如“乐中平则民和而不流,乐肃庄则民齐而不乱。……乐姚冶以险,则民流慢鄙贱矣”。即音乐中正平和,人民就会和睦相处而不放纵;音乐肃穆庄严,人民就会齐心协力而不散乱。……音乐轻佻而邪恶,人民就会散漫而鄙贱。到了两汉时期,先人们对不同音乐协调社会群体的功能有了更深入的认识。在《乐记》之《乐本篇》中谈到:“治世之音安以乐,其政和;乱世之音怨以怒,其政乖;亡国之音哀以思,其民困。声音之道,与政通矣。”通过探讨治世之音、乱世之音、亡国之音来说明不同音乐对群体心理的影响与国家稳定的关系。《乐本篇》文末论述到,先王以礼节制人民的思想,以乐调和人民的性情,以政端正人民的行为,以刑防止人民的奸邪,只有礼、乐、政、刑这四个方面充分发挥,天下才能太平。从中我们可以看出,先王治国之道中以乐调和人心的重要性。魏晋时期的阮籍在其《乐论》中也说道:从前先王作乐,不是用来放纵耳目之欲,追求女色之美,而是为了使天地之气相通,万物之神宁静,上下之位牢固,天赋之性安定。由此也可以反映出,古代音乐对于沟通神灵,稳定社会群体心理,治国安邦的功能作用。

个体音乐心理功能:与音乐调节社会心理功能略有不同,音乐心理功能则更强调音乐对个体身心的影响。古代文论中也记载许多通过音乐影响情绪,用音乐调节人的性情,实现修身养性及治疗功效的文献。先秦时期,在《国语·楚语》中提到的“教之乐,以疏其秽,而镇其浮”中揭示音乐具有洗刷人的灵魂污浊、镇定其轻浮的作用。荀子在《乐论》中强调“声乐之入人也深,其化人也速”,即音乐对人的影响深,感化快。“移风易俗”充分肯定音乐感化人心,陶冶性情的作用。并且他多次提出音乐对人的性情有一定影响,他指出:“凡奸声感人而逆气应之,逆气成象而乱生焉;正声感人而顺气应之,顺气成象而治生焉”,即邪恶的音乐感染着人们,叛逆的性情就会来应和,叛逆的性情表现出来形成风气,混乱的世道就产生了。纯正的音乐感染着人们,顺和的性情就会来应和,顺和的性情表现出来形成风气,太平的世道就产生了。至两汉时期,《乐记》中提到不同音响形态与情态的音调可诱发人们不同的情绪,使人产生不同的心理动态和行为。“乐以和其性”是文中音乐影响性情最直接的表述。并且《乐记》中还详细论述音乐有修身养性,调节身心的作用。在《乐记·乐礼篇》中还提到“大乐与天地同和”“和,故百物不失”,认为音乐应该和阴阳两气那样协和相交融,使人听后体内诸气和谐通畅,达到修身养性的功效。在《乐记·乐象篇》中论述了“乐”生“气”,能“气”养“身”的思想,其中作者把音乐的音响形态分为“正声”和“奸声”,正声使人体内产生顺气让人身心愉快,奸声则产生逆气有损身心。除此之外,《史记·乐书》认为“故音乐者,所以动荡血脉,流通精神而和正心也”也充分肯定音乐对人身心的积极作用。魏晋时期,嵇康在《声无哀乐论》中论及音乐与情绪反应的关系,他指出声音和谐地组织起来是最能感动人心的,并

且音乐声音的大小、节奏的快慢、曲调的高低会使人情绪变化,起伏激荡。自魏晋时期以来,古琴在历史上对人身心的功能作用是不可忽视的。唐代的薛易简在《琴诀》开篇段对古琴音乐能够整治心灵,宁静精神,断其杂念,感通鬼神等功能性作用做了详细论述。宋代的欧阳修在《送杨真序》中开篇谈到,他曾有过度忧伤的疾病,退休闲居未能治好,后学琴与友人孙道滋学了几首宫调琴曲,弹久了就喜欢了,连有病在身也不觉得了。说明习琴对于治疗抑郁情绪的积极作用,且习琴可以实现调整心态将抑郁转化的心理功能。

音乐教育心理:古代统治阶级不仅将音乐作为教化民心、稳定社会的工具和手段,而且更加注重音乐对人的教育意义。远古夏商时期的《尚书·舜典》中记载:“帝曰:‘夔,命汝典乐,教胄子。直而温,宽而栗,刚而无虐,简而无傲。诗言志,歌永言,声依永,律和声。八音克谐,无相夺伦,神人以和。’夔曰:‘於,予击石拊石,百兽率舞。’”由此可以得知,在氏族社会时期,舜就已经注意到音乐的教化功能,通过音乐的学习使他们的个性达到正直而温和、宽大而谨慎、刚毅而不粗暴、简约而不傲慢的境界,这正是周代礼乐教育的先声,也是现代音乐教育心理学强调美育思想的理论依据。该段话也被看作是古代音乐教育心理学思想的发端。到了西周时期,礼乐教育是核心,突出德育的培养,通过伦理、乐舞教育的结合使人在德、智、体等方面全面发展,并且该时期已经注意到不同年龄段的音乐学习心理特征,《礼记·内则》云:“十有三年,学乐,诵诗,舞勺;成童,舞象,学射御;二十而冠,始学礼,可以衣裘帛,舞大夏。”春秋战国时期的儒家哲学思想家也提出了丰富的音乐教育心理思想。孔子在《论语·泰伯》中指出“兴于诗,立于礼,成于乐”,他将音乐学习当作教育的最高学习阶段,这也体现出音乐教化人心的功能作用。《孟子·尽心上》中指出“仁言不如人声之入人深也”,即音乐的教化作用远胜于言语的说教作用。两汉时期的文献中,除了记载不同年龄阶段乐舞的学习外,值得注意的是,贾谊《新书·胎教》还记载用音乐对太子胎教。文中提到“王后所求声音非礼乐,则太师抚乐而称不习”,太子成人,继位而为天子,用音乐来规范其行为仪态。由此可知,音乐进行胎教是有古老历史的,音乐教育在人的成长中是不可缺少的一部分。《乐记》之《乐化篇》中开篇说道:礼和乐片刻也不能离开人们的身心。研究乐,用它来提高内心修养,平易、正直、慈祥、善良的心情就自然而然地产生了。这也体现了音乐对人格修养的影响和教化。且《乐记》中多处论述“乐者,德之华也”“德音之谓乐”“德成而上,艺成而下”,说明道德是构成儒家音乐心理学思想的根本。隋唐时期,白居易在《教学者之失·礼乐诗书》中说道,“学乐者以中和友孝为德,不专于节奏之变,缀兆之度也”。白居易提出,音乐教育应以习乐者的道德培养为主要目标。德育与技能并重的提出也是唐代音乐教育心理学思想的进步之处。至明清时期,戏曲家、理论家李渔,他在《闲情偶寄·别古今》提出在“选剧授歌童,当自古本始,古本既熟,然后间以新词,切勿先今而后古。……”此观点主张教学先古后今,强调唱曲的选材问题,并指出古本的优点和长处,从对教材的选择中体现出教学过程遵循学生学习规律的思想。

(二) 音乐审美心理

古代有关音乐审美心理的论述多集中在听觉心理和审美心理两个方面。

听觉心理:先秦时期,在《国语·周语下》提到“耳之察和也,在清浊之间;其察清浊也,不过一人之所胜”,也就是说,耳朵所能感觉到的和谐之声在一定的高音和一定的低音之间,这高低则是以人的耳力所及为限。古代先人很早就关注到声的和谐与人耳的听觉差异问题。

《左传·昭公二十年》中记载“物和则嘉成。故和声入于耳而藏于心，心亿则乐。……感实生疾”，即和谐的事物才能完成美好音乐。和谐的声音进入耳朵，藏于心中，心情安宁就会获得愉快，因此声音不能过分粗细，太细人心不满足，太粗心受不了以至于引发疾病。该论述提到了听觉感受范围及选择音乐与人的健康的关系，对音乐治疗也有一定启发。与之相关的也有听觉阈限问题，《吕氏春秋》之《适音》篇中提到声音太大会使人心志动荡，声音太小会使人心志疑惑，声音太高会使人心志不安，声音太低会使人心志卑下。只有适中的心情，聆听平和音调，才能获得愉快的心情。

审美心理：先秦时期，我国儒家、道家学派代表对审美心理有一些相关记载。《论语·述而》记述“子在齐闻《韶》，三月不知肉味。曰：‘不图为乐之至于斯也。’”孔子在听齐《韶》后，获得的强烈美感使他得到了精神上的满足。道家学派的庄子对音乐的审美有着独到之处，他的“心斋”“坐忘”等审美心理对后世音乐美学著作有着深远的影响，《庄子》之《人间世》记载：“无听之以耳而听之以心；无听之以心而听之以气。听止于耳，心止于符。气也者，虚而待物者也。唯道集虚。虚者，心齐也。”他主张用心去听代替用耳去听，进一步则将用气去听取代用心去听，使内心的美感在虚静之中回味，以达到物我合一的最高审美状态。两汉时期，《乐记》之《乐本篇》将音乐审美分成声、音、乐三个层次的音乐欣赏水平。“是故知声而不知音者，禽兽是也；知音而不知乐者，众庶是也。唯君子为能知乐。”这也表明了不同人群的审美差异。马融的《长笛赋》中提到“尔乃听声类形，状似流水，又像飞鸿”。其中，“听声类形”涉及音乐心理学的通感现象，通过聆听，联想其形。蔡仲德先生指出前人在议论中也提到过音乐的审美想象，但《长笛赋》是明确提出“听声类形”通感现象的一篇文论，并且该文章还涉及音乐的主体性和音乐的净化作用等思想，这在中国音乐美学史上具有不可忽视的重要意义。《淮南鸿烈》之《齐俗训》：“夫载哀者，闻歌声而泣；载乐者，见哭者而笑，哀可乐者，笑可哀者，载使然也；是故贵虚。”强调自身原有心理定势对音乐欣赏时情绪感受的影响，在欣赏时，如果心中有悲情，心理定势会影响后续的欣赏心情。魏晋时期，嵇康的《声无哀乐论》，关于音乐鉴赏中的声、情关系是文中反复探讨的问题。如文中提到，声之动引起情之动，情之动是对声之动的反应，这反应止于躁静，并无哀乐。除此之外，在《声无哀乐论》中还谈到了非音乐因素对音乐鉴赏的影响：“心动于和声，情感于苦言。”提出音乐审美中的情感诱因是悲苦的歌词，苦言触动了人之悲情。“诚动于言，心感于和。”亦是强调了歌词激发情感的作用，这与前面嵇康的“躁静说”是一致的。在《列子·汤问》中记载了人们熟知的“高山流水遇知音”的故事，其伯牙鼓琴，子期听之的“峨峨兮若泰山”“洋洋兮若江河”也正是审美心理活动。隋唐宋元时期，有很多诗人写出了大量描绘听赏者审美心理动态的诗篇，如白居易《琵琶行》、韩愈《听颖师弹琴》、李贺《李凭箜篌引》这三首诗被誉为唐朝写乐佳作。明末清初，著名琴家徐上瀛的《溪山琴况》中有大量关于弹琴审美心理的描述，如“至于神游气化，而意之所之玄之又玄。时为岑寂也，若游峨嵋之雪；时为流逝也，若在洞庭之波”。即是作者通过弹琴对峨嵋之雪、洞庭之波的审美想象。

（三）音乐表演心理

古代音乐表演心理的相关文论内容丰富，有“移情”“表演者演奏心态”“演奏前的心理定势”等，这些文献对古代音乐表演心理研究具有十分重要的价值和意义。

东汉时期的蔡邕在《琴操·水仙操》解题中第一次谈到“移情”一词，由此说明人们从演

奏中已经充分认识到情感体验对于音乐表演的重要意义。魏晋《列子》之《汤问》篇中涉及器乐演奏中心、手、弦三者间的关系,认为“内不得于心”便“外不应于器”,便不能成就音乐艺术。得于心,应于器,则能极声之能,尽形之妙,产生神效,这种“得心应手”之说突出了主体之“心”在器乐演奏艺术中的主导地位,这对后世古琴美学思想,尤其对《溪山琴况》有一定的影响。明清时期,徐大椿在《乐府传声·曲情》中视传情为唱曲首要之事,并且其中提到深入体验曲中情绪的途径,强调演唱者设身处地将自己融入剧中角色和曲中,将联想、曲调和自己融合来表现音乐。徐上瀛在《溪山琴况》中,对弹琴中弦、指、音、意的辩证关系进行论述,并且谈到了表演者的心理结构与演奏前的心理准备活动内容。在“静”况中的“声自心生,苟心有杂扰,手指物挠,以之抚琴,安能得静?”和“逸”况中的“听其音,知其人”,都是在告诉我们,声音是由心灵产生的,心有杂念,便不能静。音乐表演其实不仅反映演奏者当下的心理状态,更是演奏者内在的气质的流露和体现。在古代琴论中还常谈到习琴要择佳境。明代琴家杨表正在《弹琴杂说》中说道:净室高堂、清风明月的环境使人心神宁静平和,这种心境才适合琴曲意趣的表现。

二、近现代音乐心理学发展概况

我国近代现代音乐心理学的发展与古代有很大不同。民国时期(1912—1949年)和新中国成立至今(1949至今)是本文介绍近现代音乐心理学发展概况的两个部分,有学者将这两个部分称为中国音乐心理学发展的“承续时期”和“转型、活跃时期”。在这两个时期,音乐心理学的发展经历了由借鉴学习到形成规模,探索发展到学科建立的漫长发展阶段,并形成了我国音乐心理学的研究领域和特点。

(一)民国时期音乐心理学的发展情况及研究领域

从近代开始,音乐心理学的发展便进入了崭新的道路,它在继承古代音乐心理学思想的基础上引进吸收,借鉴西方先进思想,运用到我国音乐实践及理论研究当中。其研究范围广、内容丰富,涉及领域有音乐生理、音乐功能、音乐欣赏、音乐教育、音乐创作、音乐审美等与音乐心理学相关的课题。

民国时期,杨勃在1921年载于《音乐杂志》的《音乐心理论》是最早以音乐心理为题,结合古籍进行音乐心理学探讨的文章,作者在首段说道:“讨究音乐,须先考究音乐之原理,探音乐之意义,然后可明音乐之心理作用耳。”文章通篇结合我国古代史料对音乐之起源、音乐之性质、音乐之功用等心理问题进行探讨,是一篇对我国古代音乐心理学思想的总结性文章。

1927年王光祈在《中华教育界》刊登的《声音心理学》是我国最早介绍国外音乐心理学的著作,并且作者还结合我国音乐发展的具体环境进行探索性的介绍。文章首先谈到声音心理学与音乐心理学的区别;而后从声音心理学的角度论及单纯音色与混合音色;继而又分别结合德国物理学家霍尔姆霍兹(Helmholtz)和德国心理学家斯图姆夫(Stumpf)的研究对协和音阶与不协和音阶进行介绍。除此之外,1926年王光祈在序于柏林的《音学》中说道“我们研究音乐之法,约有两种,一是从美术方面着眼,如讲求音乐作品美恶之类是也。一是从科学方面下手,讨论声音成立原因之类是也。……讨论声音成立之‘音学’,确实是有‘国际性’的。换言之,我们若从物理上、生理上及心理上,去研究声音成立传播之道,却是毫无

民族界限为梗的,只要彼此所用的科学方法不错,其结论未有不同的。……”因此,我们可以说,王光祈是20世纪我国音乐心理学的开拓者,他不仅对于人们系统地了解西方音乐心理学,促进人们用科学的方法来整理研究古代音乐心理学思想起到了积极的影响,并且通过他的努力将中国古代音乐心理学思想,系统地介绍到西方,使西方人对中国古代丰富的音乐心理学思想有所了解,起到了很好的作用。

我国作曲家、音乐教育家黄自,1924年曾赴美国欧柏林大学学习心理学,该阶段的学习对他后期的音乐理论研究有着不可忽视的影响。1930年,黄自发表的文章《音乐的欣赏》就涉及音乐心理问题的探讨,文中从知觉、情感、理智三个方面详细论述了不同层次的音乐欣赏问题。1935年,健人在《关于音乐的欣赏》中同样从这三个角度对音乐欣赏的方法进行介绍。

1934年,丰子恺在《中学生杂志》中发表文章《音乐之用》,作者从音乐的功能性出发论及音乐对劳动、治疗等方面的作用。除此之外,20世纪上半叶,关于音乐心理功能的论述还有1940年贾念曾在《音乐与美术》(月刊)发表的《音乐之感动作用》,作者从音乐增进精神健康、提高工作效率、益于身心、使人同和、使人奋起等五个方面举例论述。

1940年,江文也在《“作曲”的美学的观察》中,运用音乐心理学相关理论探讨了关于作曲的神秘性、无意识—灵感、诸多名家的作曲情况、灵感的由来、原动力、技术上的困难、音乐作品产生的过程等七个问题。

1946年,朱光潜在《文艺心理学》中以“声音美”为题,介绍了国外近代实验美学的研究成果。其中涉及听赏者反应、音乐与幻想、音乐与情绪情感的探讨、音乐与生理的关系等音乐心理研究领域的探讨。书中不仅介绍了英国剑桥大学教授迈尔斯有关音乐感受具有主观类、联想类、客观类和性格类四种不同类型的实验,还谈到了法国心理学家芮波关于音乐欣赏有无联想意象的实验等西方心理学家的相关实验研究。该著述对西方音乐心理学研究的生动介绍,无疑扩大了国内音乐界的视野,并对音乐心理学的研究有一定启迪作用。

然而,除上述文献外,不可忽视的是1936年和1937年刊登在《音乐教育》上的两本非常重要的著作。一本是由高野洵著,曾葆译的《音响心理学概观》,该书是一本全面介绍音响心理学的著作,引言部分介绍了国外音乐心理学的发展概况,提到了毕达哥拉斯、霍尔姆霍兹、斯图姆夫等对音乐心理学有极大贡献的研究者。其中第一章,音响的根本现象,从物理学、声学等角度论述了包括音高、音强、清浊大小、八度类似性、音色、噪音等六节内容;第二章,音乐的根本现象,作者对时间知觉、韵律感、协和知觉、音量知觉、运动的统治、音乐的想象、音乐的记忆、音乐的思索、音乐的感情等九节内容进行了详细的介绍。该著作较为科学地论述了现代音乐心理学的各个方面,可以称作为民国时期我国音乐心理学文献资料中,最有分量,最有代表性的译文。另一本书是由邹敏、铁明著的《音乐教育心理学》,该著作是我国20世纪初介绍音乐教育心理最为详细和规范的一本著作。书中内容包括:绪言、儿童与音乐、音乐的学习、学校中音乐教育的实施、音乐的欣赏这五个章节。并且,章节内部详细地介绍了关于听觉训练、节奏感觉、儿童对音乐的兴趣、音乐才能的遗传、欣赏音乐的基础、唱歌的原理、音乐天才和音乐成就的测验、音乐的记忆等内容。该著作不管是从研究深度和研究广度上来看都具有十分重要的价值和意义。然而,各章节后引注大量国外的文献资料也是其规范性、丰富性的体现。

民国末期,由文澜1948年翻译的《音乐的记忆》是专门介绍音乐记忆力的文章,文中涉

及有关记忆力是音乐活动的基础、记忆力与联想、钢琴演奏的三种联想状态、自觉的障碍、日常习惯中的变则等问题,并且对乐队指挥及莫扎特等演奏家的事例进行介绍,该文章是我国最早引荐与音乐记忆力相关的译文,其研究价值也不言而喻。

上述外来文献的引进和翻译,可谓是20世纪初我国音乐界第一次掀起西学传播热潮的产物,这不仅打开了国人音乐理论研究的视野,而且使得音乐心理学在我国的传播和发展积聚了宝贵的力量。

(二)新中国成立至今音乐心理学的发展情况及研究领域

新中国成立至今,我国音乐心理学的发展伴随着国家的成长逐步迈向了繁荣。其发展历经新中国成立初的转型时期,80年代后的活跃时期,又到现如今的繁荣发展时期。

转型时期:新中国成立初期,因国事所趋,音乐心理学的传播和研究也处于相对沉寂的阶段。20世纪50—70年代,我国现有并保存的音乐心理学文献和资料大多集中在介绍苏联和东欧社会主义国家上,如:[东德]保尔·米契尔著、廖乃雄译的《音乐心理学研究对马克思主义音乐美学发展的意义》(《音乐译文》1959年第3期);[苏]格·凯契华什维里著、张洪模译的《论音乐感受的心理学问题——论音乐审美感受中的“非音乐”表象》(《音乐译丛》第1期,音乐出版社1962年9月出版);[苏]德·阿斯培伦德著、张洪模译的《论唱歌的心理》(《音乐译丛》第3期,音乐出版社1963年)等。

除此之外,我国学者对古代、苏联及东欧音乐美学著作的编译也为研究音乐心理学思想提供了保障,如:1958年至1963年吉联抗译著出版的《乐记》,孔子、孟子、荀子的《乐论》,《墨子·非乐》,嵇康的《声无哀乐论》,《吕氏春秋》中的音乐史料等古代文献,为学者们研究中国古代音乐心理学思想提供了翔实的资料;又如克列姆辽夫著,吴启元、虞承中译的《音乐美学问题概论》(音乐出版社,1959年);克列姆辽夫著,中央音乐学院编译室译的《苏联音乐美学问题》(上海文艺出版社,1961年)等,均为音乐心理学的研究传递了有价值的资料。该时期的研究虽涉及音乐审美、声乐心理、音乐表演等相关领域,然而国内专门研究音乐心理学的文献却少之又少,多数是在音乐美学问题中谈及音乐心理问题。此阶段在中国音乐心理学的发展道路上并无突出成就,但也为后来音乐心理学的发展起到了铺垫的作用。

活跃时期:20世纪最后20年,是我国音乐理论研究急剧膨胀的时期,音乐心理学的发展也迈向了活跃阶段。一方面,随着我国中科院心理学所的重建,心理学会活动的展开,心理学杂志的出版使国外心理学流派传入我国,也使中国大心理学界的发展加快了脚步,这为音乐心理学在我国的科学发展奠定了坚实的基础。另一方面,此时国内音乐心理学的研究在大背景的推动下,兼容博取,成果不断涌出。并且伴随着学科性质、研究对象、研究方法的确定,学术骨干及队伍的增加,我国音乐心理学的学科构建也初步形成。这都为21世纪音乐心理学的科学发展做好了准备。

推动学科发展的这20年关键时期,音乐心理学呈现出活泼生机的快速发展势头。然而,科研成果的踊跃出现,则是为音乐心理学的发展营造出崭新面貌的关键。该时期的主要文献有六大类。第一,关于音乐心理学学科性质及发展历史的介绍,如:赵砚臣的《音响心理学和音乐心理学》(《音乐学习与研究》,1985年第1期)分别介绍两学科的研究领域。周立的《音乐心理学的发展概貌》(《人民音乐》,1988年第5期)与刘沛的《近代音乐心理学概貌》(《人民音乐》,1989年第4期)详细介绍了西方音乐心理学的发展轨迹。第二,关于作曲心理

方面的理论研究,如张前的《音乐创作心理初探》(《中央音乐学院学报》,1984年第1期)分为音乐创作心理过程、音乐创作心理特征(激情、想象、灵感)两大方面进行论述。罗小平的《作曲者的心理动态——作品产生的中介结构》(《音乐研究》,1989年第4期)从对客体运动形态、情态、意态的感知与记忆、情态动力结构的双向交流与情感之流的内外合力、以主体心理结构为中介的动态结构转化与创造性表现、从心理意象向符号形式及实际演奏音响的过渡,这四个方展开对作曲者心理动态的分析。金兆钧的《略论心理分析方法在音乐创作研究中的应用》(《人民音乐》,1987年第9期)融合了精神分析学派、行为主义学派、人本主义心理学的理论探讨其相关理论在音乐创作中的运用;《青年流行音乐创作群体的心理分析》(《人民音乐》,1988年第8期)探讨分析国内青年流行词曲作家的文化背景、心理结构对创作风格的影响等。第三,关于音乐审美心理及情绪情感的研究,如林华的《音乐审美心理活动概述》(《音乐艺术》,1987年第1期)从作曲家、音乐作品、听众这几个方面对音乐听赏及审美的论述。修海林的《音乐审美中情感情绪问题的研究》(《中国音乐学》,1987年第2期)从音乐心理学中的情绪情感问题、音乐审美中的情绪情感问题这两个方面进行分析。刘沛的《音乐情感行为的研究方法》(《中国音乐》,1987年第6期)是围绕音乐情感行为的生理测量、心境反应研究及实验美学这三种研究方法的介绍。周畅的《音乐的情感与形态——通质同构》(《音乐研究》,1995年第4期)以格式塔心理学的同构说为参照展开的音乐情感探讨等。第四,关于音乐教育心理及音乐治疗的相关研究,如刘沛介绍西方音乐教育心理学理论与实验的系列论文:《音乐教育与心理研究的批判评价》《格式塔原则与音乐教育中的认识规律》《音乐成就测验介绍——兼谈音乐成就测验的编制》《三种心理学派对音乐教育的影响》《音乐课程研制的认知心理观点》等(刘沛,《音乐教育的实践与理论研究》,上海音乐出版社,2004年),高天的《音乐家的舞台紧张以及音乐治疗的应用》(《中央音乐学院学报》,1998年第2期)介绍国内外相关研究和消除一位小提琴演员舞台紧张的案例。张鸿懿的《发展中的音乐治疗》(《中央音乐学院学报》,2000年第2期)对这门学科在我国的发展情况及治疗作用进行论述。第五,音乐表演心理的相关研究,如:张前的《音乐表演心理的若干问题》(《中央音乐学院学报》,1990年第3期)从音乐表演中的投情、音乐表演中的想象、音乐表演中的直觉、音乐表演临场心理等多个方面进行论述。周海宏的《对部分钢琴演奏心理操作技能的研究》(《中央音乐学院学报》,1993年第1~2期)运用认知心理学的理论与科学实验相结合,对传统钢琴教育方法进行更新,并取得显著成效。罗小平《注意力与音乐表演再创造》(《星海音乐学院学报》,1993年第10期)围绕注意力在音乐表演再创造中的重要作用,以及如何培养音乐表演注意力等问题进行论述。第六,古代音乐心理学思想探究,如刘兆吉的《〈乐记〉中的心理学思想研究》具体分析了《乐记》中的音乐心理思想。除上述文献外,20世纪80—90年代的音乐心理学相关著作也十分丰富。

此外国内著作还有,张前所著《音乐欣赏心理分析》(人民音乐出版社,1983年);沈建军著《音乐与智力》(华中理工大学出版社,1987年);普凯元编著《音乐心理学基础》(安徽文艺出版社,1988年);罗小平、黄虹合著《音乐心理学》(三环出版社,1989年);徐行效著《声乐心理研究》(四川人民出版社,1991年);邹长海著《歌唱心理学》(广东高教出版社,1993年);梁广程、王嘉实著《声——音响心理与奥秘》(农村读物出版社,1993年);普凯元编著《音乐治疗》(人民音乐出版社,1994年);郁正民著《音乐教育心理学》(光明日报出版社,1994年出版);沈建军著《音乐与超常思维》(华中理工大学出版社,1997年);徐行效的《心理过程与声

乐教学》(四川人民出版社,1998年)等。

国外译著如:[美]卡尔·西肖尔著,郭长扬译《音乐美学——音乐美的寻觅》(全音乐谱出版社,1981年第2版);[英]柏西·布克著,金士铭译《音乐家心理学》(人民音乐出版社,1982年);[美]詹姆斯·L·穆塞尔,梅贝尔·格连合著,章枚译《学校音乐教育心理学》(四川人民出版社,1983年);[英]朱丽叶特·阿莱文著,高天与黄欣编译《音乐治疗》(上海音乐出版社,1989年);[英]瓦伦汀著,潘智彪译《实验审美心理学》(三环出版社,1989年);[苏]捷普洛夫著,孙晔译《音乐能力心理学》(人民教育出版社,1990年);[美]伦纳德·迈尔著,何乾三译《音乐的情感与意义》(北京大学出版社,1991年);罗小平、黄虹译《最新音乐心理学荟萃》(中国文联出版公司,1995年)等。

综合上述文献、著作我们可以看出:20世纪末,我国音乐心理学的理论性研究和应用性研究同步发展,涉及国内外更加广阔的领域。该时期在音乐心理学的发展历史中起到了承前启后的推动作用,为21世纪音乐心理学的繁荣发展打下了坚实的基础。

(三)繁荣发展时期

2000年至今,音乐心理学已经走过了21世纪里的第一个10年。2002年,第一届全国音乐心理学研讨会在北京的召开,标志着音乐心理学在我国已经成为一门独立的学科,该会议对学科建设和学科发展起到了十分重要的作用。之后,在广州(2005年)、上海(2008年)、北京(2010年)召开的三次会议更是推动了该学科在我国的发展。从这四次会议论文来看,我国音乐心理学呈现出:重视深化理论研究,逐步规范研究方法;研究领域拓宽,研究内容逐渐细化;跨学科与多学科综合研究;立足于本土化与国际化研究相结合等趋势。其成果见四次音乐心理学会议论文集。

在过去的十年里,音乐心理学的发展仍旧依托于大心理学界的研究动向和国外音乐心理学界的新领域展开,在承续之前研究领域的基础上与时俱进,仅十年的时间,教育、治疗、审美等应用性研究领域成果纷繁。许多音乐院校、音乐系纷纷开设音乐心理学相关必修、选修课程,该课程的广泛开设对普及和传播音乐心理学起到了推动的作用。与此同时,大量著作的出版发行也使我国音乐心理学在新世纪里迈向了新的台阶。2000年至今,出版的相关著作有:

音乐心理学:张凯著《音乐心理》(西南师范大学出版社,2001年);[美]多纳德·霍杰斯主编,刘沛、任恺译《音乐心理学手册》(湖南文艺出版社,2006年);罗小平、黄虹著《音乐心理学》(上海音乐出版社,2008年)等。

音乐教育心理:《音乐学习与教学心理》曹理、何工合著(上海音乐出版社,2000年);吴文漪著《思维、情感与音乐教学》(北京科学技术出版社,2002年);赵宋光主编,罗小平、黄虹、何平任副主编的《音乐教育心理学概论》(上海音乐出版社,2003年);刘沛《音乐教育的实践与理论研究》(上海音乐出版社,2004年);王朝刚著《器乐表演技能教学新论》(上海音乐出版社,2006年);周世斌《音乐教育与心理研究方法》(上海音乐出版社,2005年);周世斌《音乐教育与心理统计基础》(西南师范大学出版社,2005年);吴跃跃著《学生音乐学习心理研究》(湖南大学出版社,2008年)等。

音乐治疗:张鸿懿著《音乐治疗学基础》(中国电子音像出版社,2000年);汪青彦、林芳兰编著《音乐治疗——治疗心灵的乐音》(先知文化出版社,2002年);[美]莫琳·德拉帕著,

阿昆译《音乐疗伤》(陕西师范大学出版社,2003年);胡结续著《音乐与保健医疗》(中国文联出版社,2004年);张鸿懿著《儿童智力障碍的音乐治疗》(华夏出版社,2004年);高天著《音乐治疗导论》(军事医学学科出版社,2006年);邱鸿钟编著《音乐的精神分析——阅读心理治疗》(暨南大学出版社,2006年);[英]梅塞德斯·帕夫利切维奇著,苏琳译,郑日昌审订《音乐治疗理论与实践》(世界图书出版社,2006年);高天编著《音乐治疗学基础理论》(世界图书出版社,2007年);陶功定、李殊响著《实用音乐治疗》(人民卫生出版社,2008年);吴幸如、黄创华著《音乐治疗十四讲》(化学工业出版社,2010年);胡世红编著《特殊儿童的音乐治疗》(北京大学出版社,2011年)等。

音乐审美心理:周海宏专著《音乐与其表现的世界》(中央音乐学院出版社,2004年);林华著《音乐审美心理学教程》(上海音乐学院出版社,2005年);罗小平著《音乐美的寻觅》(上海音乐出版社,2005年);张前著《音乐欣赏、表演与创作心理分析》(中央音乐学院出版社,2006年);普凯元编著《人是如何接受音乐的:谈音乐与心理》(人民音乐出版社,2007年);施咏著《中国人音乐审美心理概论》(上海音乐出版社,2008年);孟子厚编著《音质主观评价的实验心理学方法》(国防工业出版社,2008年);林华著《音乐审美与民族心理》(上海音乐学院出版社,2011年)等。

声乐心理学:邹长海著《声乐艺术心理学》(人民音乐出版社,2000年);徐行效著《声乐心理学》(科学出版社,2003年)等。

音乐活动、表演与创作心理:[俄]根纳季·齐平著,焦东健、董茉莉合译《音乐活动心理学理论与实践》(中央音乐学院出版社,2008年);[德]雷娜特·克洛佩尔著,钱泥译《演奏艺术的生理心理学津要》(上海音乐出版社,2009年)。

综上所述,音乐心理学在我国的发展速度是有目共睹的。然而,即使成果纷繁,我们依然不能否认我国音乐心理学发展存在的弊端和不足之处。回顾新千年初始之时,在《黄钟》的“走向21世纪的中国音乐学——中青年音乐学家笔会专栏”中,一些音乐学家对音乐心理学这门学科在未来的研究方法和方向上寄予希望,罗小平提出:新千年中国音乐心理学在“走向整合”的大趋势下,将会呈现出“‘立足本土’‘理论建构与实证方法相结合’‘心理研究与文化研究相结合’‘多学科的综合研究与应用研究的汇合’”的特点。周海宏认为,虽然我国缺乏兼具专业音乐知识和实证研究方法的人才,但是实证的音乐心理学终将成为音乐学研究领域的重要学科。然而,十几年之后的今天,我国音乐心理学的学习研究者仍应该在前辈们给予的希望中积聚力量、广泛积累,为音乐心理学在我国的发展壮大献出自己的一份力量。

第二节 西方音乐心理学发展概况

一、西方音乐心理学的发展脉络

西方音乐心理学的发展萌芽最早始于古希腊时期。追根溯源,公元前6世纪左右,毕达哥拉斯声学实验报告及相关音乐理论研究的提出,吸引并影响了一些哲学思想家、数理学家的追随者在毕达哥拉斯理论研究的基础上进行探索,并掀起了一系列音乐声学及音响的研究,其影响力一直延续至文艺复兴时期。17—19世纪,随着科学实验研究的推进,科学家的

新探索相继推动了音响心理学的发展,德国生理学家赫尔姆霍兹等科学家的研究在当时具有一定影响力,并为科学音乐心理学的发展奠定了基础。直至20世纪,音乐心理学紧紧跟随西方心理学各流派的形成、发展不断前进,并逐步形成音乐心理学的研究领域。

本节将西方音乐心理学的发展脉络划分为:19世纪之前的西方早期音乐心理学发展、19世纪中后期至20世纪的西方近代音乐心理学发展两个部分进行介绍。

二、19世纪之前的西方早期音乐心理学发展

(一)古希腊到文艺复兴

在西方早期音乐心理学发展萌芽阶段,古希腊时期的数学家,唯心主义哲学家毕达哥拉斯(Pythagoras,约公元前580—500年)是应当首先提到的,他被称作西方历史上第一个音乐学家,也是最早提出音乐声学实验报告的音乐学家。他不仅从哲学的角度上思考探索音乐的美,而且又通过实验数据来分析音乐的听觉感受。毕达哥拉斯首先从数学与声学的观点研究音乐中的和谐,发现声音的质的差别(长短、高低、轻重等)都是由发音体方面数量的差别所决定的。公元前6世纪,他在声学实验中论证了音高的听觉感受与琴弦长度的关系,他指出声音的高低与琴弦的长度成反比,弦长越短,声音越高。八度、五度、四度的和谐音形成的单纯比率与不同弦长相对应。除此之外,毕达哥拉斯还提出“音乐净化论”,他认为音乐是数,是和谐、秩序和规律,且能反映出作为宇宙本质的数的关系,因而音乐具有一种影响灵魂的力量。他将音乐风格大致分为刚、柔两类,提出不同风格音乐对人心情的不同影响,并且认为好的音乐能改善灵魂,坏的音乐能败坏灵魂。不仅如此,毕达哥拉斯也曾提出音乐治疗的概念,他认为音乐的某些旋律和节奏可以教育人也可治疗人的脾气和情欲,并可以恢复内心的和谐。总而言之,毕达哥拉斯的音乐声学实验及广泛的音乐理论研究对后来音乐心理学的发展带来了深远的影响。而且,随后产生了许多毕达哥拉斯的追随者,在其理论研究的基础上继续探索并逐步形成音乐心理学科学实验主义和经验思辨主义的早期萌芽。

阿纳克萨哥拉(Anaxagoras,公元前499—428年)是毕达哥拉斯众多追随者之一,他在毕达哥拉斯理论的基础上提出了自己的见解,用纯数学的关系解释音乐现象,取代毕达哥拉斯的实验方法,并认为音乐感知能力太弱以至于不能建立科学的真理。哲学家、思想家柏拉图Plato(公元前427—347年)也是一位毕达哥拉斯的追随者,他曾经高价购买毕达哥拉斯学派老一辈的著作,并且进行研读,所以他也深受毕达哥拉斯理论的影响,其“和谐论”与毕达哥拉斯所提出的“和谐”是一致的,他同样认为音乐能体现灵魂的和谐。他对音乐中具体可感知的数学关系很感兴趣,并且十分认同音乐的美在于音乐的和谐,而音乐的和谐则是音乐中数的关系造成的。但柏拉图在《斐列布斯篇》中提到的“音乐不是根据数字大小,而是根据听觉的灵魂性的锻炼来建立和谐音的。”可以看出,他认为对音乐除了衡量和计算以外,还应当依靠经验和知觉,这是相比毕达哥拉斯理论的进步之处。然而,柏拉图除了认为音乐能够美化人的心灵之外,对音乐的社会功能性也有其独到的见解。他首先认为音乐不是一种无谓的消遣和享受,其主要的作用是对人们精神的教化和道德的培养,他甚至觉得音乐教育是一切教育中最重要。柏拉图在《理想国》中说道:“音乐教育除了非常注重道德和社会目的以外,必须把美的东西作为自己的目的来研究,把人教育成美和善的。”除此之外,柏拉图的学生亚里士多德(Aristotle,公元前384—322年)对音乐的心理功能有着更加全面的认

识。他认为音乐的社会作用有教育、净化、精神享受,不仅如此,他还觉得聆听音乐是一种高尚的享乐,音乐对人的娱乐作用也是不可忽略的一个部分。古希腊时期,除了多数毕达哥拉斯的追随者之外,也有一些不同于毕达哥拉斯的理论研究者,如亚里斯托克森(Aristoxenus,约公元前354—?)。他是一位哲学家、数学家兼音乐理论家,他与毕达哥拉斯学派相对立,创造了与毕派不同的音乐理论体系,研究方法也决然相异。他反对以数字规律作为音乐的基础,主张研究音乐应从音乐本身的实践出发,他认为音乐是实践的科学,音乐的创作和演奏是研究音乐的出发点。他在《论和谐》的论文中提到,用数字与音响关系的理论不能说明音乐实践的问题,判断音乐最重要的是人的听觉,对音乐的理解需要感知和记忆。他是把感性与理性相结合的理智论的奠基人,被西塞罗称之为可与阿基米德相提并论的学者。他的观点独树一帜,预示着现代音乐心理学研究的实验科学性质,虽然在当时甚至文艺复兴时期没有产生很大的影响,但是其思想的科学性和长远性是值得我们钦佩的。

到了中世纪,仍有毕达哥拉斯学派的追随者,圣·奥古斯丁(S.A. Augustinus, 354—430年)则是其中之一,他还是像毕派那样将音乐归为数,他认为音乐再美也只不过是体现了从数中所理解的美。并且圣·奥古斯丁深受当时西方神学宗教的影响,他对音乐的美有着更深层的认识,认为音乐绝不仅存在于我们所能听到的声音和发响的物质当中,而是存在于一种静谧的精神形式当中,这也反映了当时的一种审美心理形式。除此之外,中世纪最具影响力之一的音乐理论家鲍埃修(Boethius, 480—524年)也深受毕派的影响。他同样认为音乐是一门数的学科,音乐和谐的基础是数的辩证法,他还建立了研究音响之间比率的体系。除此之外,鲍埃修认为音乐具有道德倾向性,因而将音乐看作四门高级学科(算数、几何、天文)之一,并给予音乐崇高的地位。中世纪时期的音乐理论家基本延续了古希腊时期毕派的音乐理论思想,并在当时时代背景的影响下笼罩了宗教的色彩。

然而,文艺复兴时期,大约16世纪左右出现了一些值得注意的音乐理论家,他们从经验主义的角度进行探索研究,如别聂德提(G.B. Benedetti)首先考虑到音高感、谐和感与振动频率的关系。伽利略·凡山佐(Vicenzo Galilei)也有一些重要发现,他通过实验提出:音程的和谐程度不能只是简单用音管的数量和弦的长短来判定,就像不能用锤子的体积大小来断定它的重量一样,并且提出弦长保持不变,其他参数的变化,如物质材料、厚度、张力等都会引起音高听觉的变化。他反对理性主义对音乐的探讨,尤其是仅仅通过数字比率的论述,他认为音乐感知应该是一种经验的科学。在科学研究的早期阶段,有许多科学家都对音乐感知觉的探讨做出了贡献,如梅尔塞内(Mersenne)是那个时期贡献最大的科学家之一,其著作《普遍的和諧》具有里程碑的意义。他独创了一种实验方法,证明弦长震动频率的变化与其长度、音高和弦长相反的关系等。他还发现了复杂乐器的音由基音与若干泛音组成,甚至可以用耳朵去分辨泛音列开始的五个音。他还假设不同乐器具有不同的声音特性就是它们所具有的泛音组成的混合状态,这为后人研究音色著作开辟了思路。除此之外,文艺复兴时期的音乐理论家扎尔林诺(Zarlino)在继承古希腊时期音乐文化的基础上,十分注重音乐听觉感受,认为音乐是从听觉感受提高到理性把握中产生的,并将听觉的直接感受作为判断音乐的唯一尺度。与此同时,扎尔林诺在当时还论及音乐与人类情感的关系问题,认为人的和谐与音乐和谐相适应就能得到愉快。

（二）17 世纪至 19 世纪初

随着科学的进步,此时的西方出现一批诸如牛顿(Newton)、莱布尼兹(Leibniz)、欧姆(Ohm)等优秀的科学家,他们不但推进了西方科学技术的发展,更促进了音响心理学的发展和进步。牛顿和莱布尼兹发明的微积分使人们理解音响声学有了重要性的突破。弗里尔展示了任何曲线都可以通过一系列简单的谐波曲线的重合来再现。之后欧姆扩充了弗里尔对音波的分析,他的数学分析对以后的音响感知理论研究形成了重要基础。这个时期新技术的发展使实验者可控制参数去探索简单的音响感知。警报器、调音器、谐振器等的发明使研究者可进入音构成的频率去分析复杂的音响,新技术使科学家开始系统地研究听觉机制的某种基本特性。一批包括萨瓦特(Savart)、赫尔姆霍兹(Helmholtz)、凯尼特(Koenig)在内的专家测定了人们可能听到的最低频率是 8 赫兹至 32 赫兹,之后,韦格(Wegel)测定了听觉感受音频的阈限为 20 赫兹至 20000 赫兹。除此之外,巴洛克时期的德国音乐理论家马泰松对音乐与数学的关系有着自己独到的见解,他认为数学不是音乐的灵魂,而仅起到一定作用,他反对将音乐艺术服从于抽象规则和纯数字理论。他认为音乐是通过音的高低、速度的快慢、力度的强弱、乐曲的停顿与跳跃等多种变化来表达人的灵魂,是在训练与经验中获得的智慧,而不是圆规、直尺的计算。他强调音乐对人类心灵的崇高作用。然而,法国作曲、理论家拉莫则秉承毕派的数字理论,认为音乐是一定规律的科学,音乐的研究离不开数理的科学。19 世纪初,德国哲学家、美学家黑格尔沿袭古代哲学心理的思考,从经验的角度在其专著《美学》中论及作曲家在创作中获得心灵自由、音乐使人心灵得到释放等音乐功能的探讨。除此之外,贝多芬、莫扎特、舒曼、柏辽兹、李斯特、柴可夫斯基等音乐家也从经验主义的角度对音乐功能、音乐创作心理、审美想象等方面进行论述。17—18 世纪科学的发展与音乐理论的深入研究为 19 世纪音乐心理学的发展带来了新的契机。

三、19 世纪中后期至 20 世纪的西方近代音乐心理学发展

1860—1960 年是西方心理学发展十分重要的时期,之前经验主义的音乐心理学缓慢发展直至 19 世纪中后期。与此同时,伴随着科学心理学的形成,20 世纪音乐心理学在科学实验的运用中迈向了崭新的台阶,形成了独立的学科,并进入了科学音乐心理学的研究领域。

（一）19 世纪下半叶的音乐心理学

音乐心理学在形成初期是以直接考察音乐的音响本质和人的声音感觉的音响心理学为先导的,音响心理学又称听觉心理学、心理声学,作为音乐心理学的一种基础理论,与后者有着密不可分的联系。因此,虽然初期的研究总以音响心理学为其特征,但后来的任何一位音乐心理学家都不能轻视对音响心理学的把握。然而,德国生理学家赫尔姆霍兹(Helmholtz, 1821—1894 年)就是 19 世纪在音响心理学发展史上做出杰出贡献的科学家之一。其著作《论乐音感觉——音乐理论的生理学基础》的出版为音乐心理学学科的形成打下了基础,可见他在当时的影响力。赫尔姆霍兹在其著作中提出:“音乐理论的发展,必然要经历物理学、生理学、心理学这三个阶段,即:以音乐的物质媒介为对象的物理声学;研究在音乐媒介作用下,人的感觉形成的生理机制的生理声学;感觉水平以上的音乐知觉及其他心理过程的研究,则属心理学范畴。他认为自己的研究是将物理声学、生理声学、音乐美学、音乐科学相

结合的产物。《论乐音感觉》试图分析人类听觉如何感受音高、音色、音程、和弦、音阶、调式、调性以及泛音结构的把握,为音乐的审美提供科学实证的基础。该著作第一部分论述了听觉器官的解剖和著名的赫尔姆霍兹听觉共鸣说。赫尔姆霍兹在德国生理学家约翰内斯·缪勒的感觉神经特殊能说的基础上发展为特殊纤维能量说,并形成其听觉共鸣说的理论。赫尔姆霍兹认为人的耳蜗内基底膜横排上有两万余4毫米左右至32毫米长短不一的辐射纤维,纤维的长度从底部顶部渐增,这些长短不同的纤维可分别与不同频率的音发生共鸣,每一弧形的纤维又刺激不同的神经纤维。这样,听觉器对纯音、复合音、协和与不协和的分析的生理机制便得到了绝妙的说明。第二、三部分,赫尔姆霍兹首次揭示了音的波形与音色感觉之间关系规律和泛音组合排列决定音色的相关法则。总的来看,赫尔姆霍兹采用了严格的实验技术进行描述性的分析。他从物理声学的角度分析了声音的特点;从生理的角度分析了音高感形成过程;从声学角度分析协和音程与不协和音程;又从心理学的角度分析音色对协和与不协和音程悦耳程度的影响。尽管赫尔姆霍兹涉及心理过程的研究较少,但他预见性地搭建了声学、听觉与音乐之间的桥梁,为实验心理学的建立奠定了感觉生理基础,也因此被认为是音乐心理学的鼻祖。然而,在赫尔姆霍兹之前有一位不可忽略的德国实验心理学先驱者——费希纳(Gustav Theodor Fechner, 1801—1887年),他被尊称为实验艺术心理学的鼻祖,是一位优秀的哲学家、物理学家、实验美学家。他曾系统研究意识与身体之间的函数关系理论,并出版《心理物理学的基础》,该书标志着心理物理学的诞生,被誉为心理学脱离哲学而成为独立学科的里程碑。费希纳还提出了实验美学的方法,并创立了西方第一个实验美学流派,其思想一直沿用至今。而他的实验美学研究在一定程度上也影响了该时期音乐心理学的实验研究方法。在赫尔姆霍兹之后,有许多学者参加到实证音乐心理学的研究中来。1879年,赫尔姆霍兹的助手冯特(Wundt, 1832—1920年)后被誉为“心理学之父”,在德国莱比锡建立了第一个心理实验室,就已经开始对音乐中的节奏、速度和各种重音类型进行研究。在其著作《生理心理学纲要》中他通过内省分析的结果,指出节奏的经验包括听觉的回想、动觉和紧张与松弛的感觉。并且他的情绪三维说(愉快与不愉快、兴奋与平静、紧张与松弛)对之后音乐表现情绪的研究颇具影响。哲学家斯图姆夫(Stumpf, 1848—1936年)也是音乐心理学的开拓者之一,他把现象学的观点引入心理学,并作为他心理学思想方法论的基础,这为后来建立的实验现象学和完型心理学提供了理论基础。1883年和1890年出版的《乐音心理学》是最重要的两卷著作。在该书中他把音响心理与音乐心理联系起来研究,广泛地论述了连续发生和同时发生的乐音的知觉与判断。他讨论音色明暗、尖锐、饱满、粗糙的知觉维度与听到音色的生理相关性,观察到同样音程高八度比低八度知觉大的现象,并且在系统研究协和与不协和知觉的性质基础上,提出了颇具影响的“混合理论”。除此之外,斯图姆夫还关注音乐超常儿童、音乐才能等问题的研究,一定程度上拓展了音乐心理学的研究范围,这也为学科发展奠定了基础。总的来看,侧重以听觉作用关系的探索和音响心理学的研究是19世纪音乐心理学的发展特点。

(二) 20 世纪的音乐心理学

20世纪,在上述音响心理学与大心理学各流派发展的共同影响下,音乐心理学的发展进入了一个新的阶段。

19世纪末,冯特的美国学生斯克里普彻(E. W. Scripture)学成归来,领导耶鲁实验室。

1891年,被誉为“音乐心理学之父”的西肖尔(Carl Seashore,1866—1949年)来该实验室攻读博士,师从于斯克里普彻,他吸收了构造主义心理学精髓,并被人称作斯克里普彻手下最出色的研究者。西肖尔一直致力于音乐听觉能力的标准化测试分析,1919年他创编制出第一套运用于音乐教育及职业咨询的评价测试《西肖尔音乐才能测试》,其中将音高感、音强感、时值感、音色感、节奏辨别、曲调记忆等方面作为测量音乐能力的基本要素。并且西肖尔同年出版著作《音乐才能心理学》,全书分为15章分别介绍“音乐思维的心理学”“音乐的意象和想象力”“音乐的记忆”“音乐的情感”等内容。该著作不仅标志着音乐心理学的创立,而且具有里程碑式的历史意义。

20世纪三四十年代,格式塔心理学派的代表莫塞尔(Mursell),试图从格式塔理论的角度去阐述音乐心理问题。1937年,他在其著作《音乐心理学》中,对西肖尔的研究提出质疑,并认为音乐心理学的研究对象不应只是音响对听觉的刺激一反应,而更应注重这个过程中的心理活动。莫塞尔认为音乐心理学的学科材料是“心灵的组织活动”,其中包括:由心灵执行的内部选择活动;由心灵执行的整体组织排列和合成活动;心灵依靠组织排列活动来决定经耳通道进入音乐的模型和关系。在《音乐心理学》中,莫塞尔在收集欧美600多项研究的基础上,对曲调和节奏的结构、欣赏、表演和创作心理以及音乐人格等音乐基本问题和实践活动给予了以选择为基本特性的心灵组织完型活动理论的说明。其研究摆脱了以往音乐心理学浓厚的数理性性质,使音乐心理学通向了解决实际音乐问题的广阔天地中。除此之外,伦纳德·迈尔在《音乐的情感和意义》中,始终坚持格式塔学派的整体论观点,灵活运用其知觉法则等来研究音乐感知、情感体验的特征,形成了独特的理论建树。

伴随行为主义心理学派的兴起,音乐心理学的研究从人的意识转向音乐活动中一些可观察的外在行为活动。其成果多体现在音乐治疗、音乐教育等方面。1916年,列维兹(Revesz,1878—1955年)通过对听觉病理障碍的治疗,着手研究音乐听觉能力,如天才和音痴以及遗传等问题。1952年发表《音乐心理学引论》,系统地把作为物理的音响和作为生理听觉功能之间的关系作了阐述,并且从遗传学的角度研究音乐才能。交互行为主义的代表伦丁(Lundin)1953年在《客观音乐心理学》中提出,音乐心理学不仅应研究有机体对音乐刺激的反应,更应考察有机体的音乐反应功能和环境的音乐刺激功能交互作用的过程。并且该著作最有特色的一部分是关于音乐学习的理论,主张音乐学习是一种渐进的形成过程,提倡程序教学和操作强化原理的作用,其思想深受斯金纳学习理论和程序教学的启发,至今仍有应用价值。

20世纪在精神分析心理学派的影响下,精神分析理论启发音乐心理学家对音乐创造过程心理活动、音乐家个性心理的形成等问题进行探讨,如1947年马克思·格拉夫的《从贝多芬到肖斯塔科维奇作曲心理过程》就是运用弗洛伊德的精神分析理论剖析作曲家创造心理动态的显著成果。除此之外,布劳科普夫的《马勒,未来的同时代人》结合马勒所处社会、种族文化心理,童年时期的心理压抑等问题,对其创作风格进行探讨。这些研究都是精神分析学派影响下的产物。

在多种心理学派及语言、信息、电脑科学等相近学科的影响下,20世纪50年代认知心理学派产生,并随之成为世界心理学的主流。认知心理学以信息加工的观点研究认知过程及规律,把人脑加工程序类比电脑,提出了研究认知过程的新模式。音乐心理学在该学派新途径、新视野的研究影响下转向了音乐知觉、记忆和思维等研究领域当中。20世纪80年代形

成了众多音乐认知等方面的研究成果,如1985年Howell、Cross等编著的《音乐的认知与结构》;1986年Dowling、Harwood合著的《音乐认知》等。

20世纪70年代,日内瓦心理学派的皮亚杰贡献于发展心理学,他主要研究儿童认知发展的特点和规律,形成儿童智慧发展阶段理论,创立发生认识论等。然而,他的发展阶段理论对音乐发展心理学影响最大,其儿童守恒概念也推动了音乐认知发展研究。1988年,塞拉芬恩(Serafine)在《音乐作为认知》一书中运用皮亚杰发生认识论来揭示音乐起源和音乐认知的发展轨迹,把心理学与哲学研究相融合,开拓了音乐认知发展新领域。

总的来看,西方近代音乐心理学正是在构造主义、格式塔心理学、行为主义、精神分析学派、认知心理学等心理学流派中发展壮大起来的。在科学心理学发展的依托下,人们不断探索音乐活动中的种种生理及心理问题,并逐步形成科学主义的音乐心理学学科。

20世纪,西方音乐心理学成果纷繁,多纳德·霍杰斯主编的《音乐心理学手册》介绍了西方19世纪中期至20世纪出版的百余部著作及不同研究领域的成果。其内容丰富而全面,为深入了解音乐心理学提供了丰富的资源。放眼今天,面向21世纪的西方音乐心理学更是在综合社会人类学、生物学、信息科学、脑科学等多学科交叉融合的基础上繁荣发展,引领世界迈向崭新的台阶。

第三章 音乐审美的生理与心理基础

第一节 音乐的生理机制

一、人类听觉形成的生理基础

(一) 听觉的生理构造

我们生活在一个喧嚣的世界里,空气分子在我们周遭的细微活动形成了声音,人类的双耳拥有一套非常优良的系统,可以侦测空气中的微弱波动。人耳,即听觉器官,它可以分外耳、中耳、内耳三部分,声音在人耳中以震动的方式存在,震动信号经过外耳到中耳最后到达内耳,之后震动信号就被神经所传递,以神经信号输送达人类的大脑,在大脑的分析中形成听觉感知。下面我们来解释一下人耳这套系统是如何工作的。(参考图 3-1)

首先声音经过外耳,外耳的耳廓负责收集声音,声波穿越外耳道,外耳道将声音震动大幅度放大,激起耳膜的共振。接着声音通过耳膜进入中耳,这个由三根相互连接的听小骨形成的鼓室,三根听小骨即锤骨、砧骨和镫骨,鼓室一般是封闭着的,这是为了不使经由耳道输送进来的震动信号衰减,并且鼓室是一个天然的高压舱,声音的震动可以在这里再次大幅度地放大,此时已经大约有比外界放大 90 倍的震动信号在这里正在准备传入内耳,鼓室的传递工作原理是这样的:整个鼓室一端由锤骨连接的鼓膜负责接收鼓膜震动;而镫骨连接内耳,负责将震动传入其内;砧骨,位于它们之间类似一根灵活的杠杆,这个小小的连接装置却只有大约黄豆那么大小,这样整个鼓室便完成了外界声音的二次传递。我们必须感谢耳膜以及中耳,没有这个精妙绝伦的设计,声音是无法顺利进入内耳的,事实上现代医学已经具备了能力在失去它们的工作后,还能恢复我们的听力,但是如果一旦下面这个器官损坏,那对于我们听力的损伤就将是永久性,无法修复的,而正是这个部分,才形成了听力的核心,它就是我们的内耳。

内耳是一根卷曲的管子,它是一个复杂的声音分析仪,医学称为“科蒂氏器官”,即我们所熟悉的耳蜗。耳蜗大约有大拇指甲那么大,由外向内从粗到细的曲卷着,耳蜗有着一套完美的生长以及保障机制,它将传递进来的震动信号再次收集,负责完成震动信号向神经信号的转换。如果要了解耳蜗,就需要知道几个它的构造:淋巴液、基底膜和耳纤毛细胞。耳蜗内部充满的淋巴液体,可以过滤有害细菌,养护耳蜗的内部生长环境,为听觉的形成提供再次保障。而基底膜是耳蜗内的另一物质,它的功能像是土壤,提供环境用来生长有机体,即耳纤毛细胞(见图 3-2),耳纤毛细胞形成听觉。耳纤毛神经细胞非常细密且脆弱,生长在不到两厘米的指甲壳大小的耳蜗内,却非常规整有序由长到短,睫毛般漂亮地排列着 24000 根(图 3-2),这些纤毛神经细胞非常敬业,它们将会从一个婴儿呱呱坠地开始,一直到

他生命的最后一刻,从不停歇地工作着,以确保我们不遗漏对这个世界每时每刻的听觉感受。

既然内耳是这么有趣的构造,那么其各部分间是如何共同协作完成我们即将获得的听觉呢?概括地说,在放大的震动信号从中耳传入内耳后,信号会推动淋巴液体,淋巴液形成“细纹”推动生长在基底膜上弱小的纤毛细胞摆动,24000 根纤毛神经细胞就像是 24000 个开关,它们负责将 20Hz 到 20000Hz 的震动信号变为待被大脑分析的神经信号。这便是我们内耳的运作及其耳朵内全部生理机制的运作了。

声音的震动被耳纤毛神经细胞变为神经信号后,通过听觉神经,送入我们的大脑,大脑好像一台译码机,翻译这些神经信号,给我们音高、音量、节奏、旋律等这些构成音乐基本要素的感知,我们再用有经验的,有着丰富感知的头脑来意识、思考、组织出声音的各种含义。

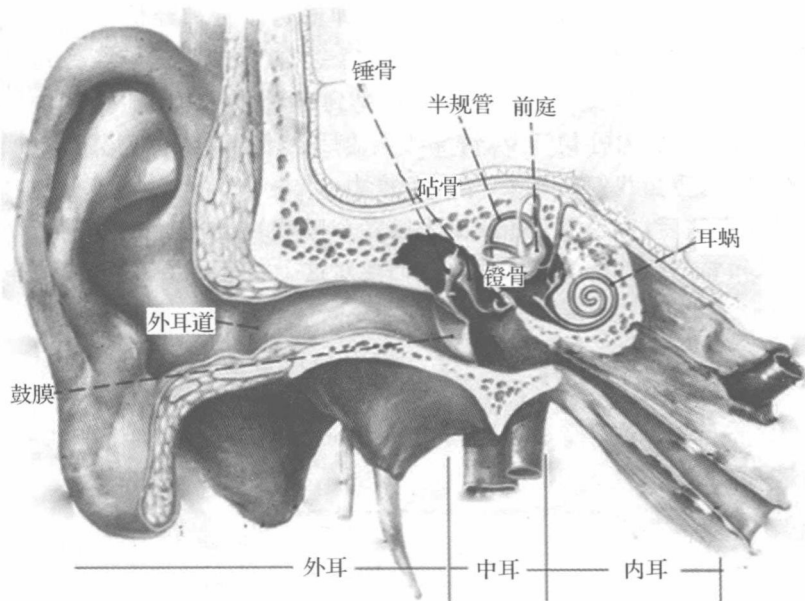


图 3-1 人耳结构图

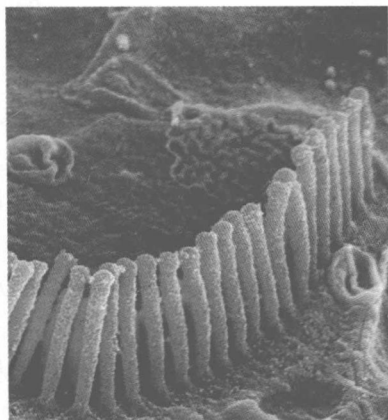


图 3-2 耳纤毛细胞

(二) 大脑如何辨识声音

在上一个问题中我们提到了耳纤毛神经细胞通过接收外界的震动信号,变为了神经信号,又通过听觉神经将音乐传入了我们的大脑。那么大脑是如何解析神经信号中的音乐,给我们识别声音的能力呢?下面我们通过了解大脑功能,以及通过相关“脑神经科学”来认识大脑辨识声音的方式。

从耳纤毛神经细胞接收到声音的震动,到我们对声音形成判断的整个过程,我们可以这样描述它:(1)听觉神经将信息送入负责接收听觉信号的大脑听觉皮层;(2)大脑皮层各区域对声音进行分析;(3)在听觉皮层中形成高低、快慢、旋律、节奏等所谓的听觉感知。

下面,我们对大脑处理音乐的工作原理进行具体说明。

听觉信号进入我们的大脑,需要“神经介质”,即输送听觉神经信号进入大脑的传递媒介,假如听觉神经受到侵害,我们也是无法有听觉感受的,保护听觉神经受到侵害的办法从病理学的角度可以给我们很多医疗建议,如避免受到病毒的侵害或血液斑块导致的听觉神经压迫等,否则会使我们暂时性的耳聋,情况严重的话也会导致长期甚至更严重不可治愈的结果,因此我们需要爱护我们的耳朵,增强免疫力。

神经信号进入大脑后,音乐便开始受到大脑各个区域的分析,大脑如同一个分析声音的工厂,有不同的车间部门和精密的流水线。我们要对这个“工厂”了解,首先要来认识一下大脑中的神经元细胞,如图 3-3。

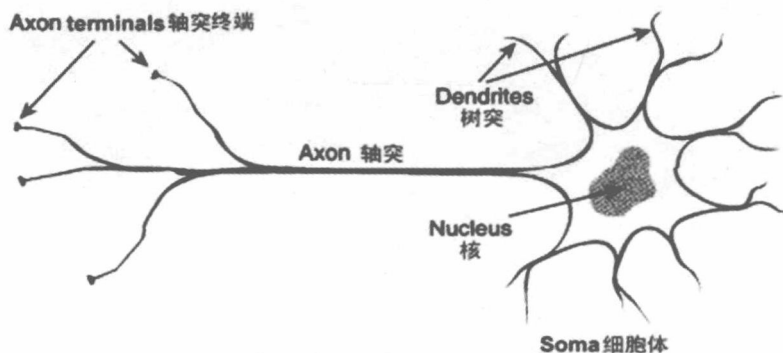


图 3-3 神经细胞

如上图所示,一个神经元细胞是由细胞核(Nucleus)、树突(Dendrites)和轴突(Axon)构成的细胞体,神经元细胞体通过“树突”接收听觉神经信号,由“轴突”传递至下一个细胞体,数以千万亿计的细胞体编织成了一张相互间具有关联的复杂神经网络,这张网络有我们的记忆,我们的思想,我们一切能够称之为人的内容。

大脑的功能是非常复杂的,除了给人以意识和记忆外,建立在其之上的神经元细胞还可以识别声音中的各种音乐特征,如音高、音强、节奏、旋律等,与这些能力相关的领域涉及了我们几乎整个大脑的参与(如图 3-4),具体对音乐的处理是这样的,大脑由 Frontal lobe(额叶),Parietal lobe(顶叶),Temporal lobe(颞叶)和 Occipital lobe(枕叶)这四个区域组成。不同的区域可以对不同的声音特性进行识别,如右脑的额叶可以识别出音高;左脑的额叶、顶叶和颞叶识别节奏信号;右脑的顶叶和颞叶负责旋律的处理,颞叶区同时还负责复杂的音乐结构信息的辨别,更为重要的是对声音的记忆也是这个区域的功能,只有枕叶对音乐的接

收较少。

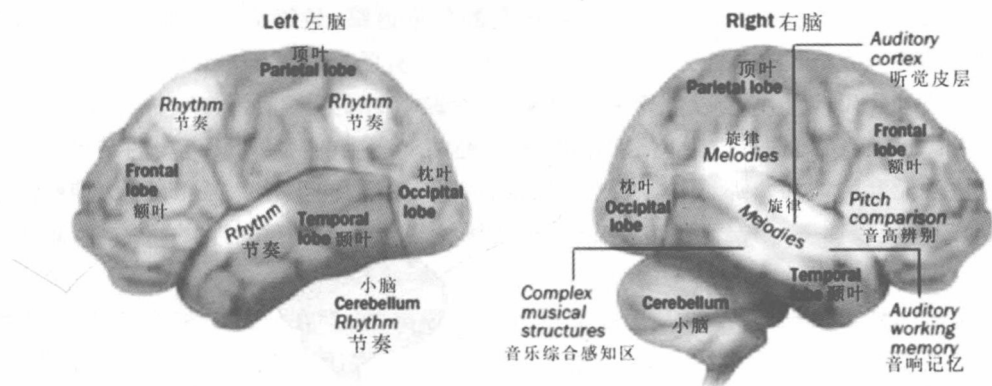


图 3-4 大脑的功能

如果一个人的额叶层受到了损伤,那么他便无法感受音乐旋律;如果损伤了颞叶层,便分辨不出节奏;如果顶叶受到损伤,那他可能丧失对语言的处理。总之大脑皮层的损伤将会让我们无法感受音乐。上述的发现在奥利佛·萨克斯(Oliver Sacks)、约翰·塞尔(John Searle)的诸多著作中都有着非常谨慎的科学研究结论。

在形成听觉的脑生理结构中,除了大脑皮层的四个区域对音乐的认识起到形成以外,大脑还专门有负责接收音乐的听觉皮层(如图 3-5),声音到达听觉皮层,需要复杂的脑生理组织的参与,形成所谓的听觉传导路(The auditory pathway)。传导路中的每一处都与负责形成听觉的机制相关,任何一处的阻断都会使我们无法获得听觉感知。

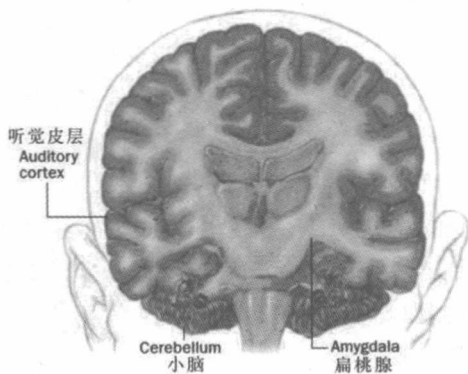


图 3-5 听觉皮层

二、音乐对人体的益处

(一)音乐对人体有哪些益处

我们之前介绍了大脑结构中最小的组织“神经元细胞”。了解神经元细胞的结构以及传递方式正是我们解释上面问题的基础。

神经元之所以重要,是因为神经元在输送神经信号时,经由轴突的传递,形成了电脉冲(electrical impulse)或动作电位(action potential),它的传输速度非常快,以至於一辆以 220 MPH(小时/英里)的赛车都无法追赶。这种电脉冲或动作电位在进入下一个神经细胞之前释放包裹在轴突末端髓鞘(myelin sheath)中的化学物质,当被闪电般的电脉冲激发,才会释放出来,释放出来的化学物质在两个神经元细胞仅有 0.1 微米的细缝中形成传递信息的“神经递质”(neurotransmitter),神经元之间通过奇妙的化学方式联系在了一起,这个及其微小的细缝也叫作“突触”,正是这个微小的细缝,形成了神经递质,才使人体的生理有所改变。

神经递质受神经元反应强度的影响而有不同的水平量,许多因素可以影响神经元的反

应强度,音乐是最耐人寻味的影响之一。神经音乐科学,就是一门企图解释音乐如何影响神经元的反应强度,激发生理潜能,通过仔细且长期的数据追踪,最终为我们通过音乐影响生理以及相关潜能开发的学科。

音乐影响神经反应强度有两个简单的因素:一个是脉冲的神经元数量,神经元越多,反应强度越大;另一种会增加反应强度的因素就是神经冲动产生的频率,最直接的结果就是神经递质的化学元素的增加。那么神经递质到底如何影响我们的生理?简单地说,神经递质中的化学物质,可以使一个神经元变得兴奋,提高该神经元产生神经冲动的可能性,也可以抑制另一个神经的兴奋性。

很多类型的精神药理学,不论是医疗类的还是消遣类的,都在研究对神经递质的控制。然而神经音乐学的研究也希望达到类似的效果,比如说药物研发中的兴奋剂或者抑制剂。令人惊喜的是通过音乐也可以达到这两种药效对神经递质的兴奋或抑制化学物的创造。据我们掌握的情况来看,音乐的基本要素就可以很简单地做到,比如速度与节奏的快与慢,音量的强弱,音区的高与低,和声的谐和程度或紧张度等,都会使神经元收到刺激后释放、破坏更多的神经递质或者形成组织神经递质的排除与接纳等,进而实现人体微量元素的变化。

比如,音乐可以创造抑制剂的效用,首先让我们了解一下抑制剂在音乐中的呈现方式。例如卡拉斯在1963年DG公司录制的多尼采蒂的歌剧《拉美莫尔的露琪亚》中的咏叹调《当香烛已燃起》,整首歌经过速率分析,是一个每分钟55~57拍之间的柔板,卡拉斯中音区柔和的音色,羊绒般的速率,给我们营造了安逸、松弛、心驰神往的感受,从生理的变化上来分析音乐对我们带来的感受,我们可以解释如下两个方面:1.缓慢舒展的音乐降低了神经元的反应强度,神经冲动(脉冲)的频率降低,从而形成“神经递质”的化学物质减少,减弱了下一次神经元的运动活力;2.柔和缓慢的音乐可以通过神经元“渗透”到神经元的树突,这种音乐就像是给树突涂了一层涂料,使得神经元递质无法将树突与轴突相连,从而给人以抑制的神经模式(如此看来,我们心理活动的一般变化中有着神经元的这些巧妙方式来安排,并不全是想象给我们带来的感受)。

莫扎特的《第四十号交响曲“戏剧”》给我们以轻快活跃的感受,但似乎又有些说不出的忧伤,如果用上述的理论来加以解释就变得容易多了。轻快、活跃是作品的速度表现,忧伤是旋律的信息。快速流动的音乐使神经元冲动的频率增加,忧伤的生理本质是一种神经递质的抑制,给我们迟缓的感受,迟缓是忧伤的基本前提。

随着人们对音乐生理越来越多的了解,医学领域也开始思考能否成为其辅助治疗的有效方式,他们将音乐给重症看护的病人听,给手术台上手术的病人听。用音乐来治疗的方式最早是在二战时对受伤的士兵而采用的,那时由于麻醉剂等医药物资短缺,音乐也有效地抑制了伤员的伤痛。

现代医学与音乐的联合一经发现,音乐的抑制作用具有“毒箭马鞍子”(curare)药物的类似作用,这种处方药可以发挥神经递质化学物质的抑制效用,药物的不正当使用,可能致人瘫痪,而音乐是一种非常可靠的作用方式。安非他命(amphetamines)可以增强神经元唤醒的程度,具体地说它会引起来去甲肾上腺素(norepinephrine)释放量的增加,唤醒神经递质,可以用来代替百忧解(prozac)抗抑郁药物直达病灶。此外,音乐对抑郁症的治疗也非常明显。医学上,抑郁症的问题就在于缺乏一种叫作血清素(serotonin)的神经递质。速率为每分钟120~150拍之间的音乐,如新金属乐队的音乐会现场,能够在我们体内分泌类似“百忧解”

这样的药物,即增加血清素的含量,在某种程度上对抑郁症状的缓解是很明显的。在著名的美国神经音乐学者,奥利弗·萨克斯的著作中有十分多的对抑郁症治愈的案例。多巴胺(dopamine)也是一种神经递质的化学物质,左旋多巴(L-DOPA)可以增加多巴胺的分泌量,这二者都和速率在每分钟 60~90 拍间的音乐有所释放,对免疫力的增加有直接的作用。上述的内容已经日益形成音乐在我们内分泌影响中的研究,其案例也越来越丰富,已经形成音乐治疗学的一个重要的分支。

到底音乐会对我们有多大程度的影响呢?让我们试着建立在一些数据之上猜想一下,一个成年人的大脑可以拥有多达八千万亿个神经元细胞,可以说是一个天文数字,如果我们将这些神经元细胞排成一条直线的话,它的总长可以从地球绕月球一个来回,它们挤满在仅仅只有人体体重约 2% 比重的大脑褶皱皮质下(如图 3-6、3-7),将褶皱铺开会有 4 张 A4 纸那么大(作为人类的近亲,猴子只有明信片那么大),不可思议的是它每天却在消耗人体 80% 的能量(如图 3-8)。我们不禁猜想,它为何需要如此巨大的力量?将这些能量用来做些什么?这些能量能产生什么样的影响?根据牛顿的能量守恒定律,大脑是否一定会给我们创造出些什么?随着“神经音乐科学”(Neuroscience of music)的不断深入,我们已经越来越深入地了解大脑神经元的联系能为我们带来诸多益处。

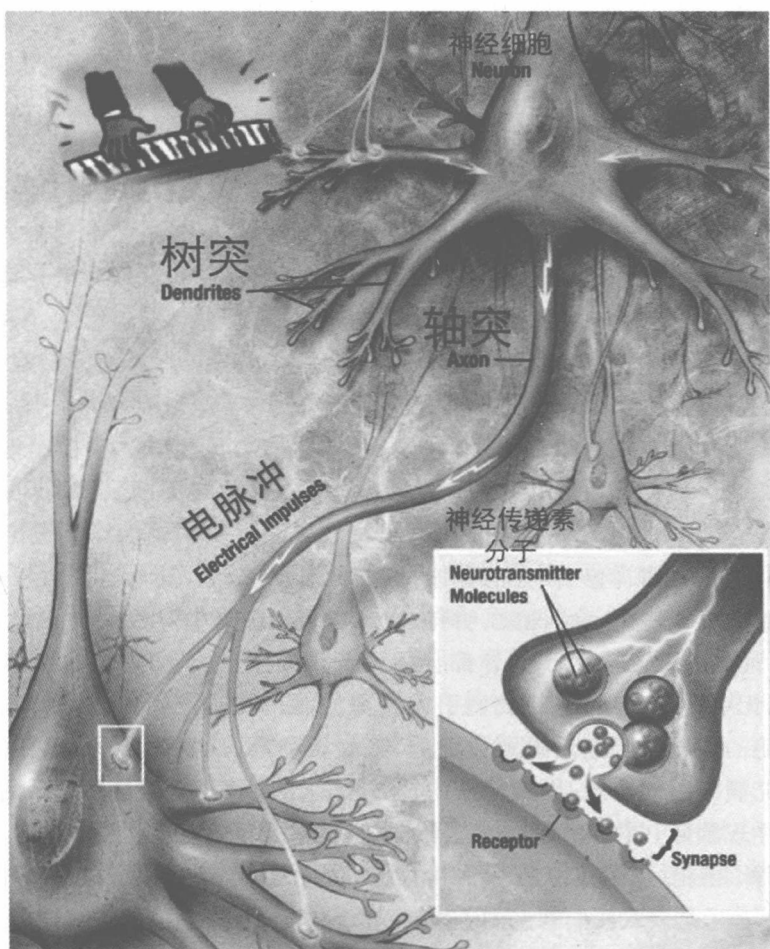


图 3-6 神经元细胞工作图

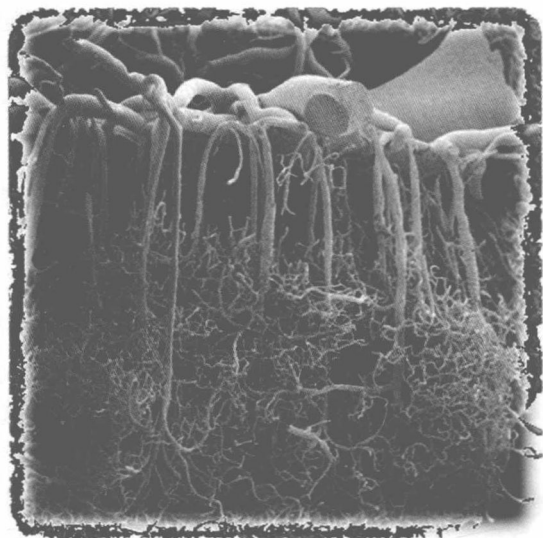


图 3-7 固态化的神经细胞网络结构



图 3-8 大脑能量的模拟

（二）音乐对人智力的影响

音乐对人的智力有没有影响？它怎么具有影响？在多大程度上有影响？我们如何对音乐的影响加以控制，使我们更有目的地从事音乐活动？这些问题都涉及了对脑功能的研究。

对该问题现有科学的共识是，所有的心理活动，包括意识、情绪、选择、道德，都是大脑活动的产物。音乐是一项让我们左右脑都参与活动的艺术，从事音乐艺术活动，可以开发我们的大脑，对听觉、视觉、触觉、运动觉的感知能力有所提高。另外，音乐对记忆能力，联想想象能力，以及在左右脑协调的能力上都有不可思议的影响。通过对这些影响的深入研究，我们便可以有意识地用音乐来提高我们身体的控制，从而达到放松身心，治疗疾病和增强智慧的效果。下面我们从脑生理机制中来说明音乐对人智力的影响。

一个人的智力应当包括思维能力、专注能力、体验能力、记忆能力、控制能力、决策能力等多个方面的综合。对如何可以让这些能力协调提高，并将之不断贯穿人生的每个生理期和每个人生阶段，从 20 世纪 70 年代开始，已经探索了很多方式。如印度的空塔里尼灵、瑜伽、泰国的芳香冥想、日本禅修、西方的星体投射（灵魂飞行）等，甚至当代哲学也企图从性灵哲学中，集禅、道、佛、宁静、生命、涅槃、明亮、富足、超越、归真中寻找人的大智慧。细心的话我们会发现，上述的方式几乎无一例外都会用到音乐的扶助。音乐的频率作用在我们的脑与身体，它以无可替代的方式，将我们引向荒凉的、繁茂的、辽阔的、神秘的、明亮的、冷酷的、锐利的、鲜艳的、灰白的、充满跳跃活力的、寓静于动的、反复无常的、癫狂的、沉静的、平凡的、极致的、充满潮湿灼热的、繁杂情欲的、无欲无求的境地，所有具有鲜活的生命力的事物渐渐浮现脑际，仿佛在音乐的伴随下，你的灵修近乎接近了世界上主要宗教的灵修——摩西、耶稣、佛祖、穆罕默德，那些独身去探寻的领袖们，在大自然的旷野中独处，思索获取人生的奥义。音乐是获取我们智慧的手段，在整个过程中，音乐的波频对你的大脑已经潜移默化地进行了不少的改变，如果你了解这些波频，并且真真切切地知道它们在你身体中的作用，那你或许会从此依赖上它们，并且希望它们帮你达到你希望达到的身体和谐和一次飞跃。

那么音乐如何影响我们的大脑,给我们智慧的头脑呢?

人脑分左半球与右半球,它们分别具有显著的功能,左脑负责语言与抽象思维的能力,右脑负责感性 with 形象思维的能力。对大脑的介绍,首先要从最微小的结构开始描述,即上面我们提到的神经元。前文已经对它的各个部分以及相互连接以及信号传递的特点进行了说明,而你知道吗,大脑中不同区域的神经元在神经脉冲的过程中,会产生电流,甚至还会点亮 20 瓦的灯泡,其原因是大脑神经会发出的电化学信号,而当处于特定的精神状态时,大脑神经就会呈现相应的脑电波模式。脑电波的发现已经有近两百年的历史了(Caton,1875 年),不过也只是近一个世纪以来,才开始分析记录了人的脑电图(Berger,1924 年),而直到 20 世纪 80 年代,国际脑波协会(IBWC)才将标准测量的脑波(EEG)认定为五种类型,即 Delta(δ)脑波为 0.5~4Hz;Theta(θ)脑波为 4~8Hz;Alpha(α)脑波为 8~14Hz;Beta(β)脑波为 14~30Hz,以及<100Hz 的 Gamma(γ)脑波。

与脑波相对应的精神状态的功能研究已经成为影响智力越来越瞩目的手段,如 δ 波(0.5~4Hz),有助于失眠或希望达到深层睡眠的人,在现代忙碌的社会人群中,给予亚健康人群以健康的生理及心理状态,同时精神焕发地从事自己的工作。 θ 波(4~8Hz),脑波处于该频率时人的精神处于深度松弛状态,注意力高度集中,灵感涌现,创造力空前高涨。对于触发深层记忆、强化长期记忆(LTP)等帮助极大,科学界甚至将 Theta(θ)波视为通往记忆与学习的大门(The Gateway to Learning and Memory)。 α 波(8~14Hz),脑波处于该频率时,人的大脑清醒而放松,脑部所获得的能量较高,运作会更加快速、顺畅,灵感及直觉敏锐,脑的活动十分活跃,容易集中精神于某一工作中,不易被其他事物干扰,大脑也不易疲劳,现代科学在人们的学习与思考中积极倡导 α 波;Beta(β)脑波为 14~30Hz,绝大多数人白天都处于这种状态,大脑容易疲劳。 β 波(14~30Hz),处于该脑波频率,人脑处于清醒的意识,人的精神处于紧张状态,对周围事物很敏感,注意力集中于外在环境,呈分散状,并且在 β 波为优势脑波时,人清醒时大部分是该脑波状态。随着 β 波的增加,身体逐渐呈紧张状态,准备随时针对外在环境作反应。大脑能量除了维持本身系统的运作外,尚须指挥对外防御系统做准备,因而消减了体内免疫系统能力。在此状态下人的身心能量耗费较剧,快速疲倦,若没有充分休息,非常容易堆积压力,然而,适量的 β 波,对积极的注意力提升,以及认知行为的发展有着关键性的助益。

学习和工作的“最佳状态”是脑电波处在 θ 波或 α 波状态。 θ 波是一种有高度暗示性的状态,各种加速学习的方法都是促使人脑波处于 θ 波状态,这可以加速人对知识的记忆。人在 α 波状态下大脑最易“开窍”,集中精神,思维清晰,创意涌现,加快信息收储,产生过目不忘的效果。人们接受的信息中,85%以上是存储于潜意识中, α 波是打开潜意识唯一有效途径。同时,想象与联想是记忆的翅膀,而 α 波让人在放松的沉思中展开想象和联想。通过对脑波的诱导,可以让人处于注意力高度集中、大脑不易疲劳的状态,并且思考力、理解力和记忆力成倍提高,在该状态下学习和工作,效率最高。

如果学生得了注意力缺失症或者青少年整天在学校里无法集中注意力,大脑就得不到最大程度的开发。现代脑波控制已经十分成熟,都可以运用上述所描述的结论来进行相应的脑力训练。美国和克罗地亚奥运运动队的教练们将脑波技术在射击运动员训练过程加以应用,对运动员成绩的提升发挥着显著的作用。

现代神经音乐科学的研究已经不仅仅将脑波视为影响智力与身体的一个重要因素了。

随着射电电子学领域的突破,对人的身体也进行了重新地发现,该学科认为人的身体是由无数个共振功能组织起来的有机体,音乐神经学认为,人不仅仅只是用耳朵在听音乐,人的身体也在不同程度地受到音乐的影响,因此越来越多的音乐创作者开始从生理出发,创造近似生理的音乐,从而达到身体治疗或身心合一的艺术境地。

(三)身体对音乐的需求

通过前面的讲解,我们已经大概了解音乐对我们的身心健康有不可忽视的影响,而随着自然科学的发展,心理学对身体行为也进行了深奥且极富创造性的研究,如我们的心理多大程度上是来自生理反应的?我们的音乐生理机制是怎样的?音乐神经学在与生理近似度的研究上都有怎样的探讨等问题,企图从生理上回答我们为什么需要音乐。这个带有音乐产生的本质、音乐创作的依据以及音乐欣赏方面的问题。

射电电子学认为,人的身体是有着共振功能的有机体,除了我们的耳朵在从事听觉活动外,我们身体的各个机体结构都和相关的音乐震动频率发生相应的联系,研究得出了一些我们身体与音乐相近似的特质,通过对声音频率的控制,来作用我们的身心,起到身心健康的作用。随着我们对身体与音乐相关性更多的认识,神经音乐学最终会建立起一套音乐影响身心的分类,未来的音乐工作者可以类似一个家庭医生,给你健康的音乐疗法指导。

一位美国的作曲家、艺术家、数学家、作家以及发明 Lambdoma 和 Harmonic Keyboard 等多项音乐发明家身份的 Barbara,在她的文章中列出了与音乐频率近似的身体频率与音符(见下表),这些频率可以让人的身心获得最佳的状态。

表 3-1 音乐频率近似的身体频率与音符对照

ORGAN 器官	FREQUENCY/NOTE 频率/音名
BLOOD 血液	321.9 (E)
ADRENALS 肾上腺	492.8 (B)
KIDNEY 肾	319.88 (^b E)
LIVER 肝	317.83 (^b E)
BLADDER 膀胱	352 (F)
INTESTINES 肠子	281 ([#] C)
LUNGS 肺	220 (A)
COLON 结肠	176 (F)
GALL BLADDER 胆囊	164.3 (E)
PANCREAS 胰腺	117.3 ([#] C)
STOMACH 胃部	110 (A)
BRAIN 大脑	315.8 (^b E)
FAT CELLS 脂肪细胞	295.8 ([#] C)
MUSCLES 肌肉	324 (E)
BONE 骨骼	418.3 (^b A)

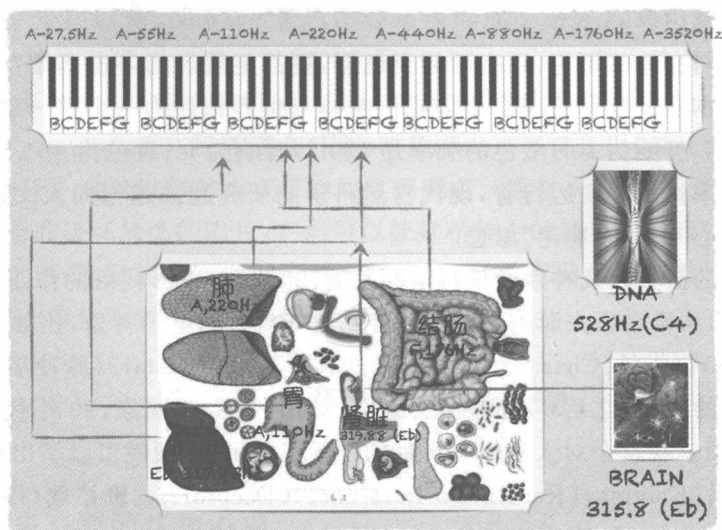


图 3-9

Barbara 是射电电子学“共振有机体”理论的忠实践行者,这些数据为人体音乐创作提供了最佳的依据。

美国科学家 Horowitz 博士认为,众多频率中,528Hz 可以帮助我们建造一个美好的世界与无拘无束的性灵;Richard. J. Saykally 通过对人体水粒子的研究(“using the 528Hz frequency to create clustered water”)支持了 Horowitz 博士 528Hz 频率对 DNA 的修复功能;Dr. Lee Lorenzen 则通过研究水粒子六面体的结晶所形成的矩阵来解释对 DNA 的影响。另外,Dr. Glen Rein 融合了上述三人理论,提出声音频率在大脑意志集中力上给我们提供了一些新数据,如古典音乐能够让我们的意志提高 1.1%,相反摇滚音乐降低意志 1.8%,格里高利圣咏和梵文唱颂达到 5.0%~9.1%的水平 和 8.2%的水平,他们的研究以及更多这方面的研究者,都认为特定的频率会对 DNA 在广大程度上有影响。

音乐的频率也重新激起了对毕达哥拉斯时代数学哲学的好奇,天文学家、数学家、律学家、哲学家以及音乐美学家、灵修训练的机构以及神奇的“星体投射”的自然主义论者,他们通过“行星谐波”与身体的共振来制造如 space music、meditation、chillout 以及如今已经变得更宽泛的 Newage 音乐风格。

在身体健康和频率方面研究的学者如英国的 Melissa,在她新发表的文章《Vibrational Frequency & Your Health》(January 26, 2011)中提出这样一组与健康身体相关的频率,健康的身体频率为 62~78 MHz,疾病的身体频率为 59 MHz,感冒或流感的频率为 58 MHz,艾泼思坦杆病毒(Epstein Bar)52 MHz,癌症 42 MHz,消极情绪降低我们的身体频率 12 MHz,积极的情绪提高我们的身体频率 10 MHz,冥想、音叉和西藏钵体的声音可以将我们身体提高 15 MHz 等。

“善恶有能量频率”的提出者,美国著名的心理学教授,大卫·霍金斯(David R. Hawkins)用了毕生的心血研究发现存在于我们这个世界的隐藏的秘密,他写了一本名为《Power vs Force》的著作,书中描述了一个有关人类所有意识通过频率反应的能级水平等级,一个人有的时候频率高(能级高),有的时候频率低(能级低)。而书中的另一结论是,频率(能级)的起伏跟一个人的心境直接相关,很显然,他的著作将所有关键的问题都落在与音

乐相关的频率研究中。

最后对频率与身体的研究,还有延伸至色彩,更甚至散射的宇宙四维空间中,通过将各种事物给予频率本质的解释使我们相信我们身体与世界构建为一个整一事物的思想,如红色的频率是 397.5,音响为 sol;橙色的频率是 430.5,音响为 la;黄色为 464.5,音响为 $\sharp$ la 等,世界被翻译为频率然后关联运行着,现代自然科学的研究越来越指向人文科学在两千年前中西方的哲学核心——“齐物论”思想。

随着脑生理的研究以及神经音乐科学的发展,20 世纪 70 年代后的作曲家也开始将橄榄枝抛向这一领域,从希腊最先诞生了一批适合脑波与身体的电子音乐,比如希腊籍作曲家范吉利斯(Vangelis)创作的《Chariots Of Fire》(烈火战车)、《Pulstar》(脉冲星)。雅尼(Yann)的电子交响音色的探索,之后广泛地波及德国、英国、日本等国家,90 年代进入中国,建立 Newage 音频王国。在这个对人身体的有贡献的音频王国里,随便就可以举出赫赫有名的乐队或个人,如英格玛(Enigma)(Return To Innocence),Deepforest、班德瑞(Bandari)、乔治·温斯顿(George Winston)、喜多郎(Masanori Takahashi),还有建立了自然音乐博物馆的大师丹·吉布森(Dan Gibson),等等。当代作曲家已经不再仅仅局限于音乐的方式,颜色与频率的联合、行星与身体的周期性数据测算、药剂似的应用于 Newage 等,音乐已经走向后现代的时空隧道,相信在不久的将来,个人音乐体系标准将会成为你健康生活中必不可少的意识活动。

下面我们通过一首 Newage 风格的作品,来介绍音乐是如何对人体产生影响。

音乐作品:Newage-ArbiC Chillout,《Ambient》sunrise Baby

这首作品是一首具有 Ambient 特点的电子音乐,作曲家选择了人体最适宜的频段即 400~2800Hz 区间,以极简的创作素材,简单对称的旋律,突出的节奏类型与极易分辨的音色,从频率与节律两个方面为我们身体营造了一个有益的听觉环境。

节律方面,依次出现了四种类型,并以不同的组合方式,极富律动感的贴近身体每秒 70 左右的律动,始终保持在每分钟 75~80 拍上下的速率,与三种不同的频率,即舒适的 400~2800Hz 和左右声道频率差所获得的 θ “灵感波”和 α “智力波”。频率与四对一的律动的节奏营造了一个类似宇宙的四维空间,律动通过重音的计算,得知按摩了身心 771 次。

ArabiC Chillout <Ambient> Sunrise Baby 5: 24

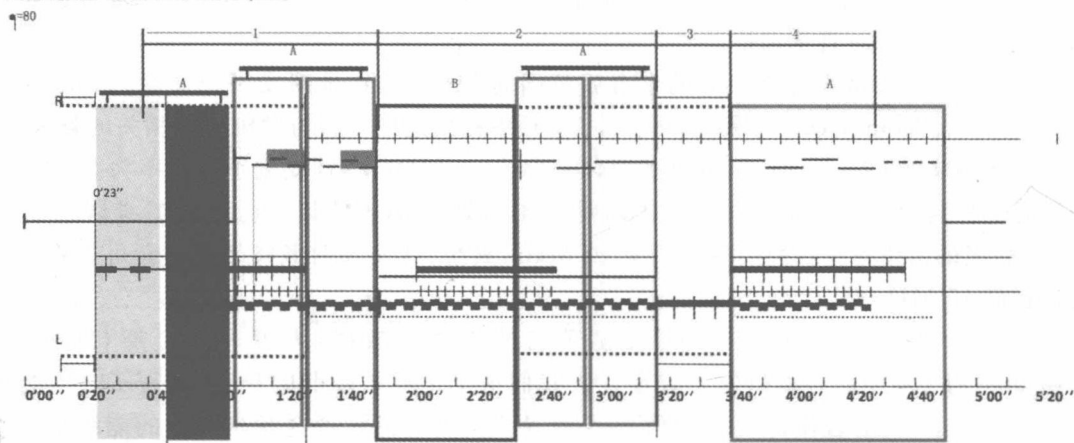


图 3-10

自20世纪70年代以来,Newage音乐已经逐渐形成了诸多成熟的风格,如部落风格(Techno Tribal)、精神音乐(Spiritual)、太空音乐(Space music)、器乐独奏(Solo Instrumental)、自助音乐(Self-Help)、新古典(New Classical)、电子新世纪(New Age Electronic)、原声新世纪(New Age Acoustic)、民族混合(Ethnic Fusion)、气氛音乐(Atmospheres)等。

Newage来自于一种可以带来内在平静的审美观点。通常来说,它们是一些带着新世纪哲学理念的和谐与非破坏概念的唱片,它们可以鼓舞精神上的超脱和生理上的治疗,它既能给我们以艺术上的享受,又能给我们以精神上的恢复,音乐家通过特别设计的音波和“无污染构思”的音乐理念来使听者身体获得和谐。

第二节 音乐的心理机制

一、了解音乐要素的认知心理

构成音乐的基本要素即音高、音强、音值、音色,在音乐形式的组织方面还涉及“表情处理”与“紧张度”等基本要素。

听众对音乐的感性认知,首先是对其音响要素的认知,比如音高、音值、音强、音色等这些要素,听众可以从中获得视觉、语义甚至味触觉的体验认知。这种认知,被我们称作是一种“联觉”的心理活动,即将一种不同的感觉(视听味触嗅)联系在一起的,通常这样的心理会为我们搭建起一种综合的认知体验,比如高音可以带给我们冰冷的感受,这正是由“听觉”联觉到了“视觉”“触觉”获得的认知;再比如强音可以带给我们物态或体态的巨大感,这也是“听觉”联觉了“视觉”而获得的认知内容;还有如果从时值上看,也会给听众或宽广或狭窄的空间感,等等。

如此一来,与联觉一字之差的联想又指的是什么呢?联想,我们可以解释为由一个事物想到另一事物的心理过程。比如我看到万马奔腾会想到古代战场或英雄事迹;看到一只蝴蝶,便想象晴朗的天与河边的嬉戏;听到胡琴的悠扬乐声想象到了天人远隔的神仙意境……这些体验我们就称之为联想。

那么联觉和联想的关系是怎样的呢?它们在音乐的认知心理中又有着怎样的联系呢?理解这个问题,首先我们要认识发生音响认知最初的心理过程。前面提到,音乐在无法通过语言和视觉认知的方式下与我们进行沟通,运用的是听众的联觉心理,作为认识发生的过程,此时听众认知到的内容仅仅是一些向更深层认知性内容认知的材料,比如说音高可以带给我们冰冷感受,这就是一个音响最初的认知。音乐难于让听众把握,正是因为音乐是一连串音响发生的过程,这一特点类似文学艺术(小说、诗歌),它们都依赖于时间,只有在时间的发生过程中,我们体验到了足够多的音响材料,比如不再仅是音高,而是把握了音高的走向,把握到配器的转变(如一个暗淡的器乐过渡到一个明亮的器乐上),我们才有了足够多的认知材料。以上面的条件为例,音高逐渐上升,配器由黑管(相对暗淡)转向长笛(相对明亮),我们便会联觉“日出”或“进入梦境”的画面(日出具有暗到明亮的光线变化特点,而梦境具有从现实到虚幻的变化特点),有了这样足够多的认知,就有了联想开始活动的材料了。问题是接下来怎么办?要对抽象的音乐语言进行把握,绝非获得了什么联想就大功告成了,因为听众的心理会对联想出的内容加工出情态、情绪、情感甚至感情之类的信息,为此我们有必

要再对这些概念加以说明。

情态,字面意思就是情绪的运动状态,换句话说在音乐的认知过程中,我们有必要把情绪拆解成情态的过程来加以认知,比方说普契尼的《蝴蝶夫人》梦到她矢志不渝的美国爱人回到她身边,她的情绪一定会具有“高涨”“紧张”这样的运动特征,而醒来一看原来只是无数次梦的一次再现,她一定会有“低落”“缓和”“松弛”这样的情态运动。那么她的情绪是什么呢?看到矢志不渝的爱人,会怎么样?抱头痛哭或冲过去用激动颤抖的双手轻抚着爱人的额头?蝴蝶夫人的情绪是怎样的?是“高涨”“紧张”的幸福与激动感。因此我们说,情绪是情态运动构成的心理体验。从蝴蝶夫人的情绪中我们能体验到她对爱人的情感,情感的判断在情绪有较明确的价值判断后获得。而感情这个词,一般用于泛指情绪与情感体验,更多在对一部作品的思想情感做哲理层面的诗意化描述,即由思想感情探究其精神哲理。那么蝴蝶夫人对爱人的爱情哲理会为我们说明什么呢?在一个动荡的社会,人性与命运激烈的显现冲向读者面前,矢志不渝的爱情在人们的感情深处会激荡怎样的安慰?艺术从感情上去寻求其价值。

下面我们系统地对音乐基本要素的认知情况进行以下说明。

(一)与音强相关的认知心理

我们以肖斯塔科维奇(Shostakovich, 1906—1975年)《C大调第七交响曲“列宁格勒”》第一乐章为例。一支法西斯军队的主题在持续进行的固定旋律、节奏和结构的十一次变奏中,仅仅通过音强的持续加强就为听众描写了一幅打破和平安逸的法西斯恐怖大军。一个音强的变化就能反映这么丰富的内容吗?首先让我们先来看看作曲家要给我们的这支法西斯恐怖大军是一支怎样的军队。1941年希特勒扬言要在一周之内把列宁格勒从地图上抹去,并集中调集了40个师、6000门大炮、1200架飞机向列宁格勒昼夜不停地进行“德国铁钳”的猛攻。因此这支部队一定是恐怖的、阴暗的、极具摧毁力量的。而音强是最擅长对事物的“能量”“形状”“重量”或人的“情态”以及事物或人物心理在空间距离上描述的音响要素,近7分钟越来越强的音量,窒息般地给我们在这个部队无论能量上,外观上都有了一个清晰的描绘。

因此从与音强联觉的内容上看:

- (1)在事物能量上,声音越强,对事物的能量感受越大,反之感受越小。
- (2)在事物形状上,声音越强,对事物的形状感受越大,反之感受越小。
- (3)在事物重量上,声音越强,对事物的重量体验越大,反之感受越小。
- (4)在人的情态上,声音越强,说明人的情态运动越强,反之感受越小。
- (5)在空间距离上,声音越强,对事物的空间认知越近,反之感受越远。



图 3-11 联觉认知一览

（二）与音高相关的认知

与音高相关的认知可以发生在对事物的明亮、质量、体积、运动状态等方面，也可以在人的情态体验、事物或人物心理运动状态上发生认知体验，具体来说：

（1）在事物亮度上，比如格里格《培尔·金特》描写的《晨景》，作曲家通过长笛音区细腻的改变，牧歌般地描绘了一幅北欧清晨静谧清新的晨景。

谱例 3-1

Allegretto pastorale (♩=60)



在联觉的对应关系中，声音越高，对应的色彩的体验上越浅、越亮，反之越深、越暗。

（2）在情态体验上，比如普罗科菲耶夫《彼得与狼》中彼得的主题。

谱例 3-2



声音越高，情态的体验越兴奋、快乐、积极、向上，反之则抑制、哀伤、消沉、深沉。

（3）在空间知觉上，声音越高，对空间的体验便越上浅、高远，反之下沉、低近。例如里姆斯基-科萨科夫的歌剧《萨旦王的故事》中的选段《野蜂飞舞》。

谱例 3-3

Vivace ♩=180



在物体质量、运动状态、形状体积上，如果听过圣-桑《动物狂欢节》中的《大象》和《袋鼠》或许我们会立即分辨出它们的形象特征。

谱例 3-4

Allegretto pomposo



(圣-桑《动物狂欢节》中《大象》的形象)

谱例 3-5



(圣-桑《动物狂欢节》中《袋鼠》的形象)

(4)在物体质量上,声音越高,对事物的感受越轻飘,反之感受越重沉。

(5)在运动状态上,声音越高,对运动着的事物越有敏捷灵巧的认知,反之则会产生迟钝笨拙的认知。

(6)在形状体积上,声音越高,对事物的感受越小,反之则越大。

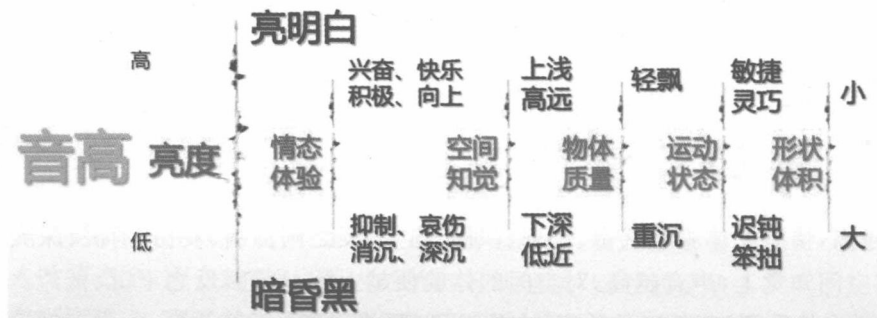


图 3-12 联觉认知一览

(三)与时间相关的认知

与时间相关的认知可以发生在空间感受、物体重量与大小、人物个性、事物运动、情绪态度、交往行为等方面,比如柏辽兹《幻想交响曲》第五乐章中引用的中世纪圣歌《愤怒的日子》的主题通常会为人们带来的感受。

谱例 3-6

The musical score for Example 3-6 is presented in two systems. Each system contains four staves, with the top two staves in treble clef and the bottom two in bass clef. The music is written in 4/4 time. The first system includes a forte (ff) dynamic marking. The notation consists of eighth notes and dotted eighth notes, creating a rhythmic accompaniment. The key signature is two sharps (F# and C#).

(1)声音时值越长,在空间的延展上,对空间的感受越开阔,心理体验越舒畅,反之对空间的判断会拥挤狭窄,心理会有局促的体验。

(2)在物体重量上,时值越长,对物体的重量的感受会越重,反之则越轻。

(3)在物体大小上,时值越长,对物体的感受越大,反之则小。

(4)在人物个性、人格的道德评价上,时值越长,对其道德评价越正义,反之则邪恶。

(5)在事物运动上,时值越长,越有静、变化少的体验,反之则动、变化多。

(6)在他人情绪、态度的认知上,时值越长,越给人感觉其平静、平和或抑制,反之则兴奋、急躁或激动。

(7)在他人交往行为的认知上,时值越长其感受越稳重,反之则轻佻。

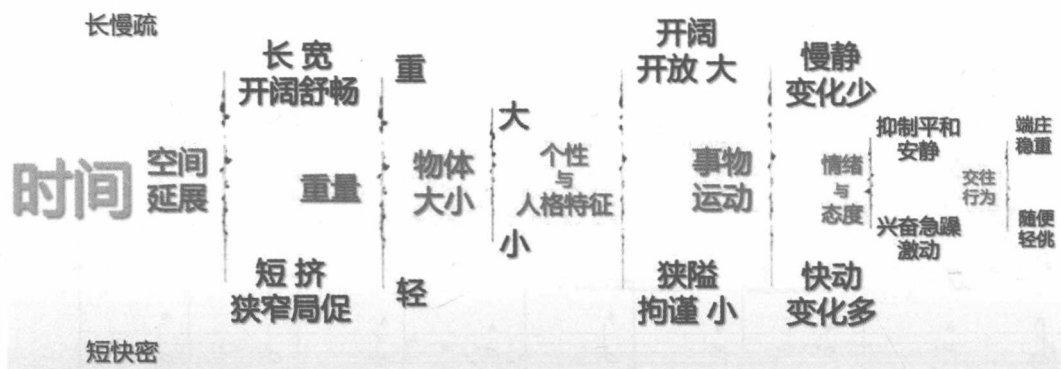


图 3-13 联觉认知一览

(四)与紧张度相关的认知

与紧张度相关的认知可以发生在人物情态、视觉体验、他者利益、主体需要、他人个性、触觉以及事物运动等方面,具体来说:

(1)在人物情态(人在“高涨”“低落”“强烈”“缓和”“紧张”“松弛”等时的心理运动状态)上,声音紧张度越强,表现出的情态越紧张,反之则松弛、舒缓。

(2)在视觉与颜色体验上,声音的紧张度越强,给人对事物的体验越混杂越矛盾,相反越单纯越和谐,比如圣-桑《动物狂欢节》中的《水族馆》中的变化音。

谱例 3-7



(3)在与他人利益的认知上,声音的紧张度越强,越具危害或竞争,反之则和谐有益。比如圣-桑《骷髅之舞》刚开始的魔鬼逼近的主题,小提琴空弦拉出空洞平行的小六度关系的和弦,僵尸般的节奏带给我们的恐怖气氛。

谱例 3-8



(4)在主体需要的认知上,声音的紧张度越强,心理需求的期待感越强,反之则弱。比如浪漫主义作品在乐曲即将结束时总喜爱的大乐队齐奏气氛,之后以几个稳定的柱式和声结束全曲的做法。

(5)在与其他人格特征的认知上,声音紧张度越强,给人的体验越狭隘刻薄,反之则开阔宽容。比如里姆斯基-科萨科夫《舍赫拉查达》中序奏的苏丹王沙赫里亚尔威严而冷酷主题和小提琴奏出的优美抒情的鲁佐德主题。

谱例 3-9

Largo e maestoso



(长号奏出苏丹王沙赫里亚尔的主题)

谱例 3-10

Recit. Lento



(小提琴奏出的鲁佐德的主题)

(6)在触觉的认知上,声音紧张度越强,事物表面给人的体验越粗糙不平,反之则光滑平坦。

(7)在与事物运动的认知上,声音紧张度越强,给人的体验越具有矛盾、复杂、曲折、深奥等特征,反之则解决、简单、直接、浅显等。比如瓦格纳《特里斯坦与伊索尔德》中两个人物富于变化的和声。

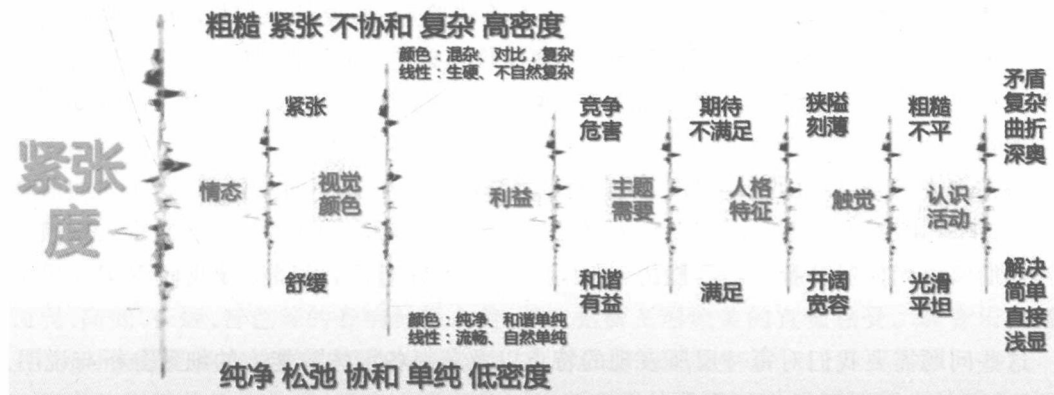


图 3-14 联觉认知一览

(五)与发生时间即起音速度相关的认知

与起音速度相关的认知可以发生在触觉、人际交往、人的决策行为、情态、视觉以及人物

之间生存关系上等方面,也可以从《野蜂飞舞》或《袋鼠》这样的作品中发现音响结构与其表现的关联,具体来说:

- (1)起音速度越快,在触觉认知上,给人触碰的速度越快越硬,反之越慢越软。
- (2)起音速度越快,在人交往的态度与个性认知上,给人生硬个性强,反之柔和个性软。
- (3)起音速度越快,在人的决策行为认知上,越果断坚决,反之则犹豫迟缓。
- (4)起音速度越快,在人的情态认知上,越急躁,反之则越和缓。
- (5)起音速度越快,在视觉认知上,越突然生硬和直线,反之则缓和柔和与曲线。
- (6)起音速度越快,在人物之间生存关系认知上,越凶残可怕有害,反之则善良有益可爱。

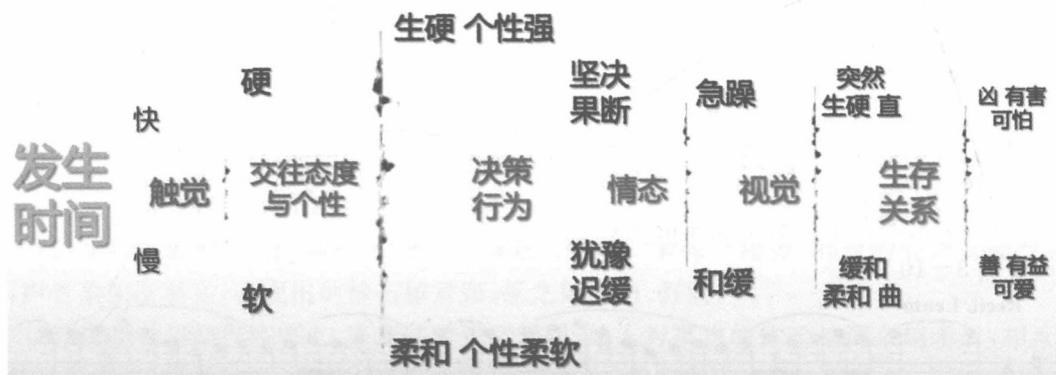


图 3-15 联觉认知一览

二、音乐心理认知的基本过程

以上我们从音乐基本构成的要素上进行了心理认知的说明,但即便如此,我们还是会觉得无法从音乐中获得具体的心理体验,因为我们还需要对音乐认知的基本过程、基本层次有所了解。

大体上,音乐心理认知的层次可以分为:美感体验层;形象认知层(价值不明确的意义层);形象意义认知层(价值明确的意义层);精神价值认知(概念认知层)。这四层由浅入深的关系依次是听觉美感体验—情绪感受或事物对象的认知—情感或事物意义的判断—精神价值的判断。

当了解了音乐心理的四个层次,我们便可以回答音乐认知中的具体问题,比如如何获得乐曲的全部内容?音乐鉴赏时需要注意什么?如果我们听不懂音乐,这是由什么原因造成的?我们又该如何提高音乐鉴赏能力?等等。这样实际有用,可以指导我们现实音乐生活的答案。

这些问题需要我们对每一层所表现的特点以及获得各层体验能力的细致分析与说明。

(一) 美感体验层

音乐认知心理层次中的美感体验层,是只需听者听其声音,不需认知音响背后的概念,也就是说,即便听众听不懂音乐,都无碍于对其的审美。该层只需听众带着一双感受优美的耳朵,体验音乐中的“材料”“形式组织”,不需要介入除直觉之外的联觉、联想等感觉进行审

美。换句话说,听众从音响中获得的具有价值或有意义的内容不能属于美感的体验,因为美感的获得只能通过“直觉”,在心理学中“直觉”是较感觉、知觉是最初且最易发生的感觉。

美感体验层的判断,通常表现为对美与丑的直接感觉,表现在任何内容、意义、价值判断的获得之前。“直觉”不能产生事物的意义认知,也就是说,即使你完全不了解一首音乐作品及其接下来音响形成的一连串事件,你同样可以获得其中的美感体验,这些美感具体来说是“通过‘音响的材料’以及符合心理运动的‘音响的组织’而形成的。这两者都是直觉的对象,是同味觉的美(好吃或不好吃)、视觉形象(好看或不好看)的美相同性质的听觉体验内容(好听不好听)。但即便我们不需要熟悉作品内容,只需感受音响材料和音响运动这样的‘内容’,我们还需要了解材料为什么是美的,音响运动的美体现在哪里。这样的基本问题就需要我们对音乐要素与形式背后的目的或者原则进行一番思考。具体来说,要了解如‘我们是否知道音乐生一心理中的普遍化需求都有哪些?’‘音乐组织的原则都有些什么?’‘生一心理是如何制约创作活动?’‘音乐如何满足生心理需求?’这些问题后,我们才可能主动地去体验音乐的美,去有期待并主动地聆听,去获得比停留形式表面更加丰富的美感判断。

在前面,我们已谈到生理在身体频率、脑波调节和速度节律等几个方面对音乐创作的制约,这些内容属于构成音乐的生理性依据范畴。另一方面,对音响的心理期待从而获得满足的过程,也是听觉美的体验内容。认识到这两方面,便可以主动地对音乐形式的价值有所思考(对形式组织的原则是大多数听众所忽略的),从而更好地进行音乐中的美感体验。

美感体验层在当代的一些音乐流派中已经表现为具有音乐艺术核心价值的倾向,如 E-electronic、House、Dance、Electro、Techno、Trance、Funk、Indie、Disco、Rave、Experimental、Alternative 等风格,以及这些风格的不同程度融合中。这些不同风格在创作中正是考虑到了音乐的生一心理需求,关于音乐创作的心理需求,下文会着重探讨。

(二) 形象认知层

音乐认知心理层中的形象认知层,是对音乐基本形象的认知。这一层里,需要我们以联觉方式把握音响的基本要素与其组织(音高、音强、音值、音色)。

形象认知层具有三个特点:一是美感体验;二是形象认知;三是对象意义体验的不明确。

形象认知层的美感体验:形象认知层,通常会伴随美感体验层中的直觉体验方式。直觉的特点是见其形象不见其意义,也就是说,视觉对于形象的美,往往是第一判断,涉及的也仅仅是事物形象。在音乐中,通过对事物“形象”和“特点”进行象征与概括从而把握事物的外部特征。需要注意的是,“形象”的认知中也具有直觉的美感体验方式,比如,圣-桑的《动物狂欢节》之《狮王进行曲》中狮王形象的威风凛凛之美,可以一般性地分析为两种美感体验。这两种美感都来自欣赏中的直觉感受,其一是对构成狮王形象的音响感性材料的直觉体验,即强弱、高低、长短、音色等的音响材料之美;其二是狮王形象美的直觉感受。以音乐再现事物,任何时候都是具有这样的两种美感体验,并且总是伴随发生。

形象认知层的认知方式:听众在形象认知层所获得的是通过音乐而概括出的事物特点。事物的特点分两类,一类是主体抒情性特点;一类是客体存在性特点。因特点所属的不同,认知性内容便不尽相同。

在表现主体抒情性特点的音乐作品中,情绪是该层重要的认知内容。音乐中的情绪认知是运用音响要素对主体情绪的运动状态组织而形成的。音响要素如音强、音高、音值、音

色、起音速度、紧张度等,它们本身是具有“高涨”“低落”“强烈”“缓和”“紧张”“松弛”等形成情绪的情态性内容。举个例子,如果音乐用来描绘一个人“悲伤”的情绪,那么音响结构的组织方式应是对这个人情绪的运动特点进行描述,音乐中“悲伤”的特点可以被描述为“下降的旋律”“缓慢的时值”“音色较暗的器乐和音区”等;如果要描绘激烈的情绪则相反地需要运用“音量较强”“时值较快”“音色明亮的器乐与较高的音区”等。通过对情绪运动状态的组织,便可以为听众带来情绪化的认知。

对于描绘性的音乐作品,如自然风景、动物形象、人物性格等事物,同样可以通过音乐音响要素的概括而获得事物认知。音乐对事物组织的方式,也是首先把握其特点,然后通过音响来进行概括。举个例子,如果要用音乐来描写“大海夜晚的暴风骤雨”情景,那么无论是作曲家还是听众,首先要把握“大海夜晚的暴风骤雨”这个情景的特点,即“广博”“深邃”“黑暗”“激烈”“恐惧”等,那么接下来就可以用音响来给以概括或对应了,此时的音响整体状态应该是:音高在低音区、速度要同时具有慢速与快速的对比,慢速的音色使用大提琴,快速的音色使用小提琴快速的连弓,分别用来象征深邃与激烈的场面,等等。在这一层的认知中,需要通过音强、音高、音值、音色、起音速度、紧张度等对描绘性的对象进行认知的体验,这种体验涉及到听觉到其他感觉的“联觉”认知方式。

形象认知层的意义不明确:形象认知层的意义不明确,是因为音乐是有赖于时间的艺术,音乐在时间的流逝中发生、展开、结束。

音响的形象认知是一种对当下时间的音响体验,在还未形成全部音响体验之前,单独的形象认知其价值是无法明确的,它缺乏前后认知事件的逻辑关联。逻辑关联的缺乏经常表现在音乐作品未听完或欣赏者未能持续稳定地进行音乐一连串事件的认知。

形象意义的不明确表现在抒情作品中,如只判断出了人物情绪,而人物情感价值的不明确;在描绘性的对象事物中,如只判断出了对象的存在,而对象事物存在意义不明确。

因此要获得形象意义的明确,需要注意两个方面:其一是,整首作品的聆听;其二是能够始终保持当下事件的认知,持续而稳定认知直到作品的结束。

(三) 形象意义认知层

该层也叫价值明确的意义层,这一层已经不具有在第一层中对音乐的形式美感体验,而是建立在对第二层——音乐基本要素心理认知下的组织形式的心理认知,即对音乐的形式进行意义化的判断。在抒情性的音乐作品中,通常表现在对情感的价值判断;在描绘性的音乐作品中,通常表现在对事物矛盾冲突、人物内心思想、客观事物内部的复杂关系等方面的认知。

这一层也具有三个特点:一是综合性心理;二是逻辑制约的审美判断;三是联想认知。

综合性心理认知特点:综合性心理是理性判断给予综合化的能力,即需要首先建立在第二层心理认知基础之上,然后为对象特点给予音响组织。这就需要我们首先能够清晰地认识对象的特点,在此基础上我们从音乐形式的安排中判断出对象的外貌、体态及其价值。综合性的心理认知对我们的音乐体验有一个要求,即综合性的判断必须具有类似直觉的洞察能力,否则音乐就会给我们难以言传之感。我们一般说诗人的直觉是极其精准的,正是在说其对事物的综合认知能力强。

逻辑制约的审美判断:一部作品的创作,必然要符合一定的创作规律,即我们所说的艺

术创作中的必然律。在音乐艺术中,我们要首先明确对象的发展是具有逻辑性的,当我们获得了价值明确的对象时,这个对象的发展便有了逻辑的指向性,此时的认知方式是一种受到逻辑制约了的审美判断。因此这需要我们多体验生活,以及深刻地把握听觉在对对象发展的描述中所使用的思维特点,同时也需要我们对作品的体裁、风格、审美理想有所了解。

联想认知:从形象意义不明确的认知到形象意义的明确,我们的心理认知方式上也发生了改变,前者的心理认知方式我们称为联觉,后者的心理认知方式我们称为联想。音乐作品通过联觉的心理给我们感知到一个对象,而后我们通过对对象的联想获得其意义的逐渐明确。联想须服从情感或事物的特点及事物运动或发展的逻辑指向,对联觉的内容有目的地进行心理认知。

通过对该层三个认知特点的把握,我们便可以回答“对该层的认知应具备的能力是什么?”“怎么进行认知?”“认知的方式是什么?”等一系列与心理认知相关的话题。

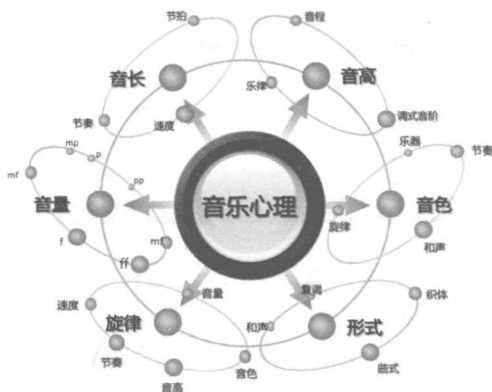


图 3-16 音乐基本要素与形式构成认知模拟图

(四)精神认知层

精神认知层,即建立在音乐形式心理认知层之上,对形式构成的目的及价值进行判断的音乐心理认知层。这是一种超其形象而知其意义的认知层,音乐作品价值最终得以实现的音乐认知层,其价值包括作曲家的心理动机、意识形态、审美理想甚至阶级立场等。

在前面我们介绍道,音乐心理需要对象与对象的关系进行意义的明确化,在音响意义的明确化中,我们的心理经过了联觉到联想的心理方式,经过了对事物的认知再到事物意义的认知。而随着音乐认知的稳定与越加丰富,我们的知觉判断也越来越复杂,感觉所综合的价值也越来越脱离具体的形象,最终超越了形式的意义,给我们抽象的价值体验。这是我们认识心理的高级阶段,一种全然无我的审美境地,作品的审美理想清晰可辨,孕育一个全然簌奇的生气与我们的思想直接交融,净化与涤荡心灵。在审美理想的获得下,听众的心门完全开启,性灵无比的自由,道德的焦虑被崇高的理想吞噬,那里是精神呵护的家园,是超越一切物质以及生命存在的证明。

获得概念的认知需要我们具备这样两个条件:

第一,作曲家的创作动机与作品所属风格的把握。概念认知前期的文化准备非常重要,如作曲家的生活年代、阶级立场、思想意识以及审美态度等,有必要的话还可以对作曲家对该作品的创作动机著述的音乐历史学、音乐社会学、音乐文化学方面的文章进行前期的阅

读,在充分地把握作曲家创作的心理动因之后有目的地进行概念完善的逐步推敲与思考,从单纯的形式中看出它的概念。

第二,把握作品暗示性的内容。对联想的内容,进行其暗示性的判断是获得精神价值的直接手段。暗示的内容不会为我们直接指明,需要我们从作品中所象征的意义给予判断。暗示性的内容需要创造性的头脑给予发现,音乐的意义正是在于感性的全部价值。

通过上文的说明,可以将音乐认知心理的过程描述为下图四个过程。

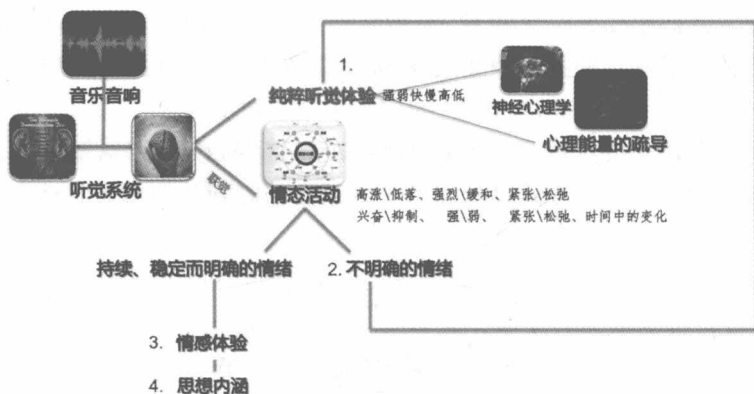


图 3-17 音乐认知心理的四个过程

(1)“纯粹听觉体验”过程,即审美体验层:不需要进行意义或价值的判断,只需要纯粹的聆听和具备对听觉美感的价值判断。

(2)“不明确的体验”过程,即事物形象感知层:联觉的心理方式,呈现具有确切性的对象内容。

(3)“情感体验”过程,即事物意义层:联想的心理方式,呈现事物之间的关系与意义。

(4)“思想内涵”过程,即精神价值层:暗示的心理认知,脱离形式,忘我的价值体验。

三、音乐心理的需求

音乐作品会给我们带来听觉美的体验,可你是否知道听觉美的体验是如何形成的? 音乐给我们提供的听觉美的内容是什么? 本部分的内容我们试图通过音乐心理的需求来解答上述问题。

音乐艺术给我们提供的审美具有两方面的内容,一个是从形式中获得的美,另一个是从内容中所获得的美。前者是纯粹的听觉美感体验,即对音乐自身的快慢、短长、疾趋、高低等及其组织的体验;后者是依附在形式之上的某种特定内容的美。这种“美”在以往的音乐鉴赏中强调得最多,但实际上在音乐美学领域中,并不把内容的美看作音乐的美,因为内容的美是依附的美,并不是音乐自身,就好像衣服并不是你,它只是穿在你身上的。在明确美的范畴之后,我们便有了确定的讨论目标,即音乐的美在其要素及其形式,那么形式又是如何给我们以美感的呢?

就此问题我们可以换一种提问的方式或许会更易于解答,即音乐的形式组织其依据是什么? 如果从音乐的心理需求来思考,那么满足了“听觉美”就是满足听觉的心理需求,这个问题可以简单地表述为:音乐形式的心理需求都有哪些?

音乐形式的心理需求可以体现在四个方面:保持性与变化性心理;期待性与满足性的心

理;平衡性心理;心理能量得到释放。下面我们结合具体的音乐实例,从音乐的节奏、旋律、和声、形式组织等来解释这四种心理需求。

(一)保持性与变化性心理

保持性与变化性心理也叫审美的有序性或秩序化的审美心理,是一种在变化中而体会整齐的审美心理。

作品举例:作品 Loop,如图 3-18

下图是一首简单的两段体结构的曲式,由保持性的 A 和变化性的 A¹ 构成,具有严格的时间控制与节奏控制。图示可以为我们说明,作品中 A 保持 30 秒后,开始进入变化性的部分并继续持续 30 秒,这两个音乐要素形成了一个基本的单位,然后可以不断反复,该作品的名字叫 Loop,即无尽反复之意。保持性与变化性心理在这部作品中十分突出,并且一直紧紧围绕该原则来运用音响要素及其组织,带来了非常强烈的听觉之美。

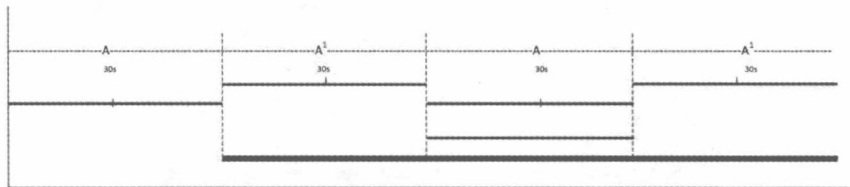


图 3-18 作品 Loop

下面我们通过复杂一点的例子,以节奏与形式安排来说明带来的听觉美:

作品示例:Sunrise Body

1.保持性与变化性在节奏与形式上的分析(见图 3-19)

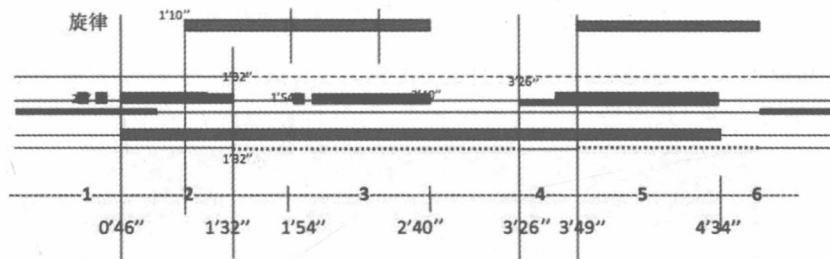


图 3-19 作品 Sunrise Body

如图所示,该音乐的节奏由 5 个基本展开要素构成,同时也是 5 种形态的节奏。下面是对该曲 5 种节奏形态构成以及通过节奏的多样性给我们的心理美感分析:

如上图所示,从节奏数量的叠加处理上来看,可以分为 6 个区,第 1 区 0'46''之前只有一条隐约的节奏性的旋律,在不同节拍上,乐音无规律的强弱变化和略微音高的变化构成的旋律提供了节奏为全曲带来潜在的美感元素。从乐曲在节奏的美学处理上看,乐曲进行了两方面处理,一是单独有秩序的节奏美感;二是不同节奏有秩序的叠加而形成的整体美感。图表上描述的 6 个区就是不同节奏叠加带来的心理美感。第 1 区在预示节奏(强弱)的丰富性后,乐曲似乎开始将这种预示扩大与明显化,如第 2 区第 2 和 3(音轨)节奏的叠加,节奏 2:重音在第 3 拍的节奏。如图:

谱例 3-11

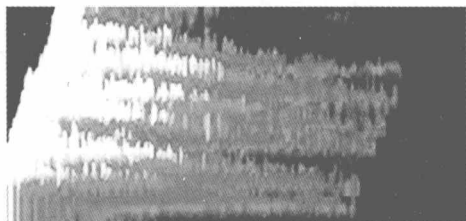


图 3-20 采自 GOLDWAVE 音频频谱分析图

(左图符号表示重音标记,右图是节奏的波谱图,上半段和下半段之间以一个短暂的间隔为区分,这个间隔正是重音预备的地方)

全新结构的节奏 3,其重音落在了第 1 拍的后半拍、第 2 拍以及第 3 拍之上。

谱例 3-12

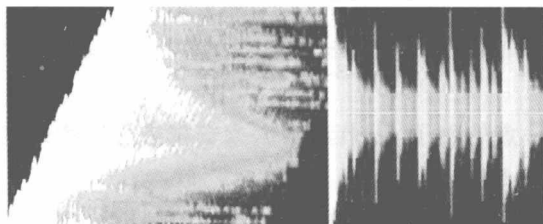


图 3-21 采自 GOLDWAVE 音频频谱分析图

(左图是与此时节奏对应的一个音相的变化图,与节奏的美感并无关系,但作为与此处节奏相对应的音乐元素,其美感一同构成在其中,与其他区域叠合的节奏构成鲜明对比)

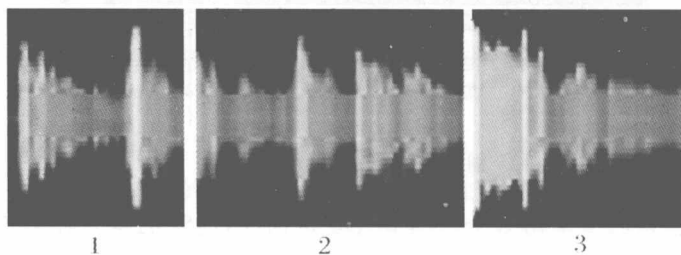


图 3-22 采自 GOLDWAVE 音频频谱分析图

节奏 3 的重音在以每分钟 80 拍的 4/4 拍的每小节中较之节奏 2 多了两个重音,并且这三个较之节奏 2 新鲜的重音更为我们所能把握,在其后当我们对它熟悉后,便同第 2 个节奏的重音一同给我们一种更为不稳定的节奏感。这种节奏感较之未叠加模糊的第 1 区显得清楚,带给心理一种不怎么稳定的感觉。如果把第 1 区比喻为节奏的种子,那么第 2 区就已经是发芽并开始抽枝的枝干,第 3 区就是开花结果的果树。

在第 3 区中,即 1'54",乐曲节奏的叠加达到峰值(1'54"到 2'06"是一个峰值前的“试探

性”准备,从 2'06"到 2'40"这一部分,是乐曲第一次节奏叠加的峰值),这样的节奏,其美感正在于整齐与变化之中,如图:

谱例 3-13

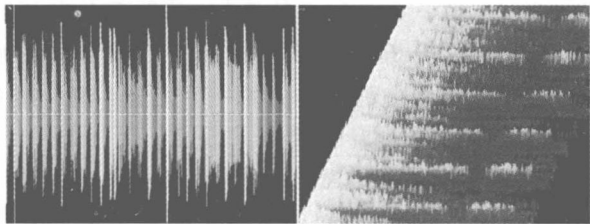


图 3-23 采自 GOLDWAVE 音频频谱分析图

左图表示节奏重音密集的程度,造成内心的一种不稳定感,听者会由此而期待稳定(注意,美感正来自于期待得到的满足),右图是节奏的频谱,反映了叠加节奏的律动,从乐谱中可以发现,正是最下行的节奏,即第 1 拍和第 3 拍的持续稳固性律动。在听者的体验中,叠加的节奏感可以给人一种“越杂多越整齐”的整体美,同时听者又可以因不同节奏而体验到空间运动之感,他可以自由地选择某一节奏凝神聆听,也可以随意念任意改变到其他节奏所在空间的纬度上感受节奏的美,并在这些过程中,持续的体验美感,这种美感的力量可以满足任何对美有需要的听众。

第 4 区,乐曲把呈示从旋律转向了节奏的呈示,完全突出并强调了节奏的美感。

第 5 区,即第 3 区节奏的再现,然后进入第 6 区,主题节奏的再现,结束乐曲。

另外节奏 2 的变化体,即重音在第 1 拍的前半拍和第 4 拍的十六分音符上的节奏感(出现在第三部分),如图:

谱例 3-14

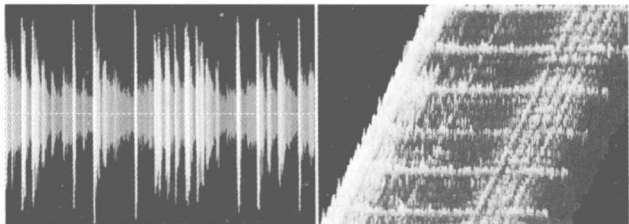


图 3-24 采自 GOLDWAVE 音频频谱分析图

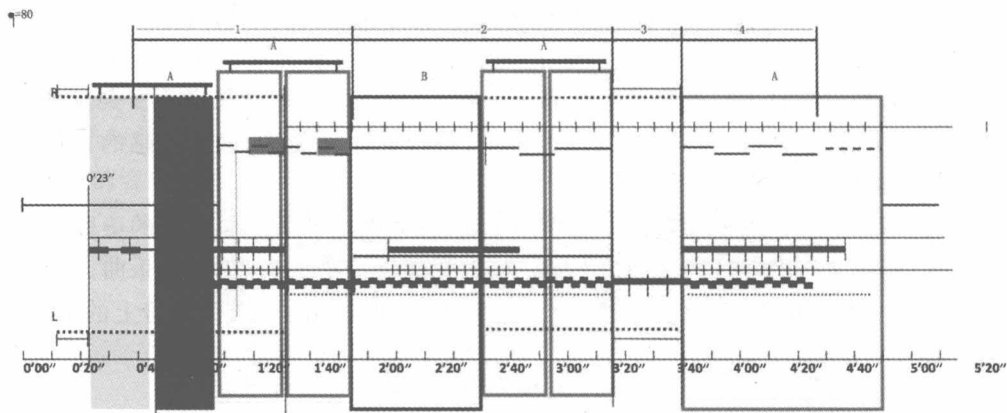
上面的分析说明了作品通过节奏而提供的多样化体验,即建立在秩序之上的繁复秩序。下面,我们从整体上来加以说明这种美的形式。

Timeline showing time intervals:

- Interval 1: 0'46" to 1'32"
- Interval 2: 2'40" to 3'26"

节奏从第1区的0'09"开始到0'21"是带有人声回音的节奏性(正如种子的开始生长),紧接着在0'34"进入节奏2,但此时只是作为间歇性进入(两次),为第2区进行节奏美感上的准备,粗线部分是音的持续时间段。第3区1'32"到3'26"这个阶段,可以分为前、中、后三个部分,前半部分,1'32"到1'54"是节奏2和3的叠加,可参考上文已作过的分析;中段部分是4、3、2、5节奏的叠加,参考上文分析;后半部分是4、3、5节奏的叠加。第4区,少了一个相对较弱的节奏4。第5区是第3区中部节奏感的一个完全再现。第6区为收束段,再现了第1区的节奏型——回到了一个完整的种子状态。

Arabic Chillout <Ambient> Sunrise Baby 5: 24



对应上图,作品 Sunrise Body 所提供的秩序性与变化性心理的结构图可以表现为下图(图 3-27):

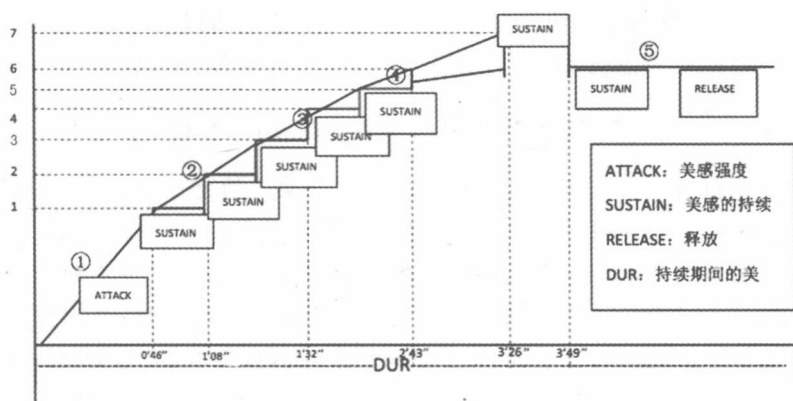


图 3-27 作品 Sunrise Body 所提供的秩序性与变化性心理的结构图

2. 保持性与变化性在旋律上的分析

谱例 3-15

片段 1



谱例 3-16

片段 2



以上的例子说明，顺应保持性的心理将会给我们流畅的感觉，否则使人产生生硬或突然的感觉。

而这两条例子说明，在保持性心理的同时还需要有变化性的心理，保持性心理大时，求异性心理就小，反之亦然。

(二) 期待性与满足性的心理

1. 期待与满足心理在节奏中的体现

作品的节奏分析 1: Linkin Park, Faint

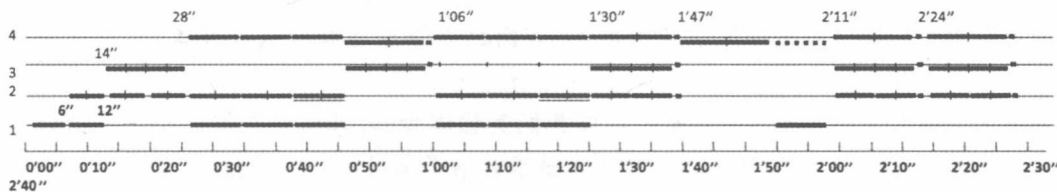


图 3-28 作品 Linkin Park, Faint

乐曲节奏中给听众期待与满足心理的分析：

如图，1、2、3、4 分别代表乐曲的不同素材所在的不同音轨。第 1 音轨，是间插素材，这个间插素材能够给我们留下鲜明的印象，在乐曲中以非常准确的间隔时间，出现了 4 次，给以

我们期待与满足的快意心理。第2轨是节奏素材,整部乐曲以45秒又间隔10秒为周期出现3次,非常规整的演奏2/4拍,以骨架两个八分(一强一弱)+(后起)两个后十六分(一强一弱)的节奏型,



反复出现432次,给人心理不断持续以力量的美感。同时,间隔的周期也符合期待与满足的心理需求规律。第3轨是作品风格的主要表现,电吉他以非常金属的味道,除结尾只间隔4秒而连续出现外,其他时间均以aa/aa为一个单位在一个更大的25秒为单位间歇的3周期中做4次同素材循环,并偶尔与相同起始的第2轨节奏素材叠加,使期待与满足的心理过程增益。第4轨为人声轨,在前两个周期里同第3轨交错出现,出现时与第1、2轨并行。人声同样有着非常规整的乐句,以8秒为一段说唱,同样的乐调反复3次,然后进入同样一段规整且每单位带反复1次的旋律(全曲这个单位共出现12次),该旋律以极度张力的嘶喊为特征,同样构成鲜明的印象,为后来的出现作心理期待。相同乐句的说唱在三个周期里共将8秒的素材反复了12次。

当第1轨的素材给我们以每6秒为单位反复一次,而后再间歇准确的12秒,回归后给我们以满足的时候,第3轨已经在我们心里,而不断持续的第2轨的节奏又建立了一个等待满足的旋律。这个满足对于4个轨,又将是一个新的周期开始。我们的心理美感正是在这样极度的期待—持续—释放—再期待……的相互交错中一刻不停歇地运动着,使我们达到体验的峰值,给我们其他艺术所不能比拟的、刺激的快意心理。值得注意的是,4个轨虽然不同,但都在循环这个节奏



的律动,每个音轨彼此契合,万变不离其宗。听者很容易进入音轨彼此间的那种契合律动中,或加重或消减,或冲动或平和,在特定的心理结构中,不断地将这种感受构建与破除。

节奏因素为我们提供的蓄积与释放也是节奏引发的心理欲求,它的组合会调解我们心理状态(寻求平衡的自然心理状态),节奏会激起我们“内心”欲求,这个过程像投石击水,水波发生连锁反应。又正如水面会平静一样,我们在大致遵循心理满足域的原则下调节着我们的欲求心理。欲求心理是一种内在的心理结构,当我们给了节奏一个“力”(和声、旋律也具有如此功能),它就得必须能让我们心里没有“痛”感地停下。节奏给我们带来欲求,是因为它本身有很多不同的类型,如前八后十六的节奏,前十六后八的节奏,三连音的节奏,切分音节奏,2/4拍里八分和八分的休止的节奏,十六分和三十二分的不同的组合在4/4拍中,等等。在无数种节奏的组合中,给人提供了心理动力(动力就是一种快意发生的条件),心理动力的组合一旦迎合了心理的自然欲求,就给我们提供发生美感的动因。简言之,节奏要素一方面可以给我们提供自然性欲求的满足;一方面可以修正与调节这种欲求,而使它可以停下来。

上例中的节奏感在不同的音轨中给我们美感体验的同时,又在彼此相互的结合中作为一整体的节奏律动,引发我们复杂的生理欲求并给予满足。

2. 蓄积与释放的满足感在和声进程中的体现

同节奏于我们心理有动力性感受最相近的是和声。和声是旋律(情感)的骨架,音乐中的和声要素,构建了心理松弛与张力的状态,即不协和到协和的心理要求。

不协和到协和的心理要求即和声中的蓄积与释放。

作品分析:莫扎特《F大调钢琴奏鸣曲》K332(如图3-29)。音响版本:内田光子。

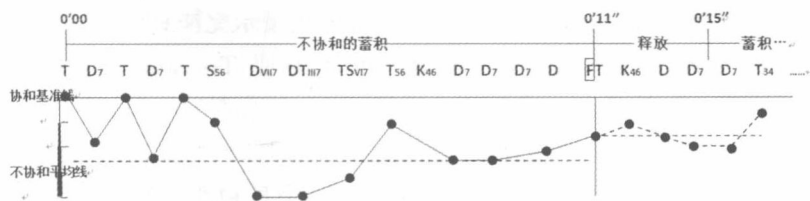


图 3-29 K332 呈示部第二主题图示化分析

在这个 15 秒的片段中，莫扎特用了 11 秒的不协和带给我们心理能量的蓄积，然后给我们以 4 秒的释放，完成了一个心理能量的期待与满足的过程，这样的例子事实上在古典奏鸣曲中还有很多。

莫扎特的天才之处就在于他对人性心理结构的那种拿捏得当的把握，如上图显示，在这个 15 秒的片段中他首先是以不协和的蓄积的和声构成一种心理结构，然后在 11 秒（一个他感受的时间阈值）后，给我们一个相对变弱的，并且节奏舒缓的协和回归。古典主义的形式美学尽管对演奏家有这样那样的限制、处理原则，但他们却“在限制中体会无限的自由”（歌德）。经典的作品正是有着这样天才的乐感（直觉），把握了听者的内心心理结构，一种在音乐的时间中展开的心理结构，才使作品焕发永恒的光芒。

3. 蓄积与释放的满足感在作品形式中的体现

作品分析：巴赫《d 小调托卡塔与赋格》BWV565 Fugue 分析（如图 3-30）。音响版本：史怀哲的晚年录音。

（1）作品中蓄积与释放的力度模式

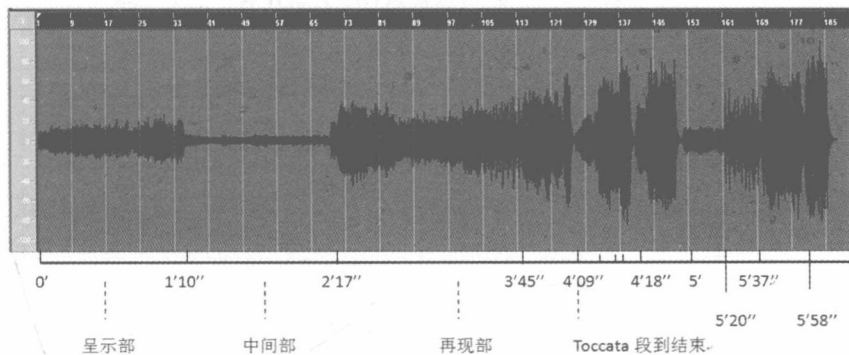


图 3-30 Fugue 部音频波形图

波形图将全曲的力度直观地分为了 10 个部分（事实上，从听觉过程上来说，还远比这个“力度模式”复杂，“力度”在这里是由声部的叠加构成）。如图所示的前疏后密，即一种力度模式，巴赫在整部作品的力度控制中，2'17''之前也就是 Fugue 段的前 55 小节，整体上给我们的紧张感从力度上看是较为平缓的；55 小节后即 2'17''后，力度模式加大，作为全曲的第一次“强奏”（四声部同时呈示）一直持续到 Fugue 的结束。99 小节即 4'18''之前的主和弦上，这一部分持续了近两分钟，然后 Toccata 主题再现，力度模式变得再次频繁，在 1'28''的时间里（4'09''到结束）也就是 99~116 小节中，给我们以构建（力度加强/突强）和破除（力度减弱/突弱）上的不断变换刺激。

波形图也直观地说明了赋格段写作的三个部分。波形 1，即 1'10''前为赋格的呈示部，在

下页的图式中可以清楚地发现主题分别在四个声部依次呈示完毕;波形 2,是赋格的发展段;波形 3 是赋格的再现部,力度模式为轻一次轻一重,此后是 Toccata 段。这样力度的安排,为我们构建了一种蓄积—释放的心理能量。

(2)作品素材组织的蓄积—释放分析(图 3-31)

蓄积与释放在作品素材的组织中具体体现的是,一个具有性格的主题呈示完毕后,我们便开始了对该主题的期待。蓄积是“满足”状态的蓄积,之后走向饱和。蓄积又是“期待”状态的蓄积(达到期待的峰值),之后需要释放即对期待的满足(性格主题的再次呈示),此外释放中又包含着新的期待,期待变成一种要求新释放的蓄积,整个过程不断上升,直到达到心理快意的一个“阈值”。另外,不同阶段的过程也总是时刻在这样的运动中寻找着平衡,使身心平和(一种自然心理欲求,即人的“自然性”)。

该图显示了一部音乐作品在运动中引起的心理快意过程,这种快意不仅源自依赖于时间过程的乐音运动,也源自空间多维的乐音组合(丰富的声部变化),力度(声部的同时呈示)的稠密、相对于显现主题以外的较为隐蔽素材的再现反复,都引发一种更为复杂的心理快意状态。

如图,该曲的主题一共为我们建立了 13 个显在的“蓄积(构建)—释放(破除)”这样的过程。如果加上与主题平行的素材和主题发展的素材——这些素材在与主体性格上的相似中提供了更多的期待、满足,形成一种密集状态(隐蔽的——我们经常说乐曲给我们一种快意可却说不清,就是这个道理),它犹如钟表内部的机械运转,细微而繁复,这需要更为精细的说明才能接近一部作品如何给我们心理快意,这种隐藏状态的满足与蓄积见下表的分析。

表 3-2 蓄积-释放能量(结构)统计表

序号	主题出现时间	声部 (空间)			素材 (结构素材)
①	0'00"		中		$+a^1+a^2$ (素材)
②	0'05"		中		主题展开 ¹
③	0'23"	高			$+a^3+a^4+a^5+a^6$
④	0'54"			低	$+a^7+a^8$
⑤	1'08"	高			2+3+2+3+4(主题素材)
⑥	2'20"			低	主题/ a^1+a^{10} +主题
⑦	2'36"		中		主题/ a^{11} +主题
⑧	3'00"		中		主题展开 ²
⑨	3'07"	高			主题/ a^{11}
⑩	3'18"			低	$+4+2$
⑩+	3'46"			低	主题/5/ a^{11}
* ⑪	4'07" (1'56")	Toccata+Fugue			$a^{12}+Toc(Fug)+a^{12}+Toc(Fug)+a^{13}+a^{12}$

上表显示:

①对比每个主题出现的时间我们可以发现,给我们的期待与释放值是不同的。

②主题于不同声部的进入,带给听者一种空间的期待与满足感,这种空间感具体表现为一种内心张力的需求。

③主题在不同时间不同声部进入,有着5个不同素材的发展,加上其他12个支撑主题的简短素材,时隐时现,在时间的同步性中叠加于显在的主题期待与满足的过程,给我们一种作品最深度的心理快意之感。

另外,在巴赫作品中,乐句中的重音并不是规则地和小节线自然的重音合而为一,也就是说重拍不是一层不变的一、三拍,而是与节奏的律动并列进行,并具有自由性。从乐句中的节奏和小节线的重音之间所造成的紧张中,就可以表现巴赫音乐特有的韵律活力,同时说明了节奏产生心理紧张与平缓状态的过程。

心理的快意感,事实上来自我们心理的要求或者一种心理意志,是我们心理的自然性。

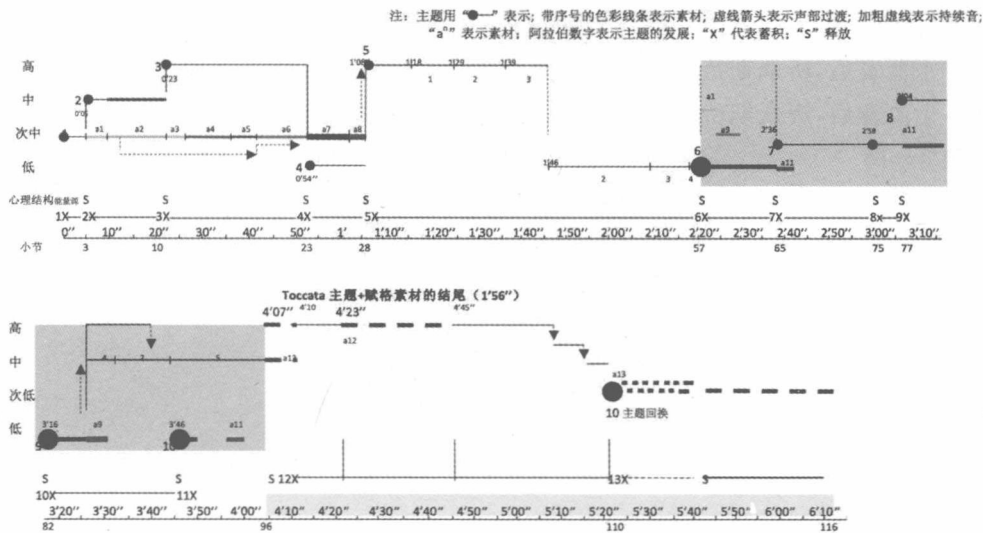


图 3-31 蓄积—释放的分析

整个分析事实上是一种“蓄积(构建)—释放(破除)”的心理结构或称作“心理能量”的分析,这个“能量”学说来自库尔特“能量论”的音乐观。“能量论”探讨了人在无意识状态下的一种有意识力量,库尔特“认为这是一种潜在的、不稳定的、出于运动状态的东西,它时刻要求发泄和寻找释放的途径,以达到内在的平衡”,这种观点将作为基本理论来说明心理快意发生时的“内心蓄积与释放”的心理过程。有关能量论心理,我们将放在后面能量论章节中详细阐明。

通过对蓄积—释放的心理描述,接下来需要讨论的是:这种蓄积—释放在人的体验中何时才是适度的?这种心理欲求有没有一个阈限?我们的耳朵随着逐渐的疲惫,这种欲求心理也随之慢慢降低,那么心理的欲求程度是怎么样的呢?有没有测算的方式呢?下面是我们对心理欲求阈值测算方式的描述,即能量源(一个性格的主题)+对其(期待/满足)ⁿ=心理欲求的阈值。

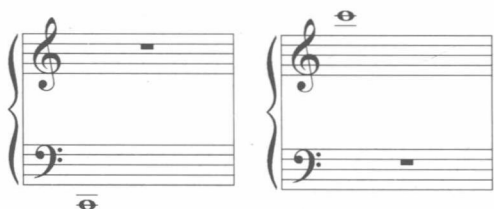
需要特别加以注意的是,期待与满足这个过程,遵循逻辑的心理时间,在音乐中表现对称或和声结构的逻辑(心理逻辑)。

(三)平衡性心理

什么是平衡心理？对于音乐中最基本的要素音高而言，平衡心理主要是低音向重音的倾向，高音向中音的倾向，我们把低音高音都向中音的倾向叫音高的平衡心理。

谱例 3-17

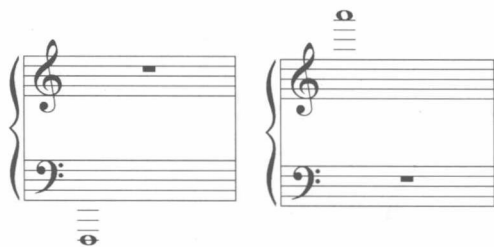
片段 1:



在一个低音后，听众期待一个较高音。

在一个高音后，听众期待一个较低音。

谱例 3-18



谱例 3-19

片段 2:



平衡产生活力感。保罗·兴德米特曾经就说过,快感产生在紧张和缓解的过程中。

(四) 能量论音乐心理

人作为文化中的人、历史中的人,长久以来就构成了我们的生理结构、审美结构以及文化结构。在整个音乐的心理活动中,有一个心理机制贯穿始终,这个机制也是创作一部作品的动因,同时也是欣赏者最基本的心理动因并从中获得美感,那就是能量论持有者所谓的“心理能量”。

能量论,是当代美学家库尔特的观念,是在叔本华“唯意志论”、弗洛伊德的“潜意识”以及荣格“集体无意识”等理论下提出的。

能量论有这么几个来源:叔本华的欲望论;弗洛伊德的潜意识;马斯洛需求理论。

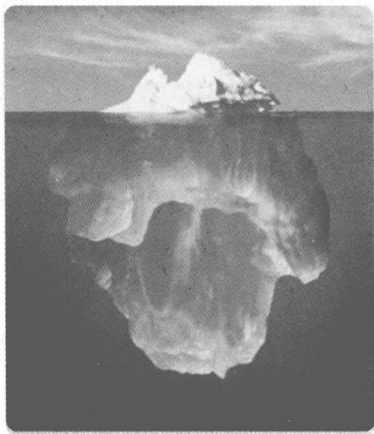


图 3-32 弗洛伊德冰川理论

(1)叔本华的欲望论认为人就像钟摆,不断在欲望与痛苦的两极来去,欲望是我们从出生到死亡时时刻刻都在发生的过程,而欲望得不到满足则会变得极度的痛苦。

(2)而弗洛伊德在精神分析的研究中发现,人的意识只不过是浮在海面的冰山,绝大多数都在海水里,当潜意识过多而得不到释放时,就会外化成一系列反常的行为,依次来释放。库尔特的能量论在此基础上认为,“在人类心理的最深层是无意识状态。作为人类本能欲望的非理性意志,正是潜藏在这种深层的无意识中。这种处于无意识状态的意志是一种力,其中蕴涵着巨大的能量,库尔特称它为‘心理能量’。这是一种潜在的、不稳定的、出于运动状态的东西,它时刻要求发泄和寻找释放的途径,以达到内在的平衡,这种体现意志的、具有强大张力的心理能量是音乐最深层的本源”。

心理能量事实上是我们艺术活动中的一种倾向性心理机制,艺术作品的形式与内容符合着这样的心理倾向,也就是一种有目的的“力”的运动,渡边渡在其著作《音乐美的构成》中认为音乐是运动的,笔者认为这种运动正是依据我们的生理与心理机制的美感结构要求。心理能量的表现事实上是创作者和欣赏者自己的“力量”对象化进艺术作品的一个过程,这个过程是我们的一种自然力量、自然需求,是美感实现的重要心理机制。而这个机制的形成完全又是“以往全部历史的结果”(马克思语)。

(3)马斯洛的需求说与心理能量是通过提出“主体需求”来阐明心理能量,其将人的心理需求分为五种,由最基本到最高级的需求依次分为:生存需求、安全需求、情感交流、尊严需

求、自我实现。他认为生命的过程就是这些力量实现的过程,这些事情得到满足,能量就得到了释放。

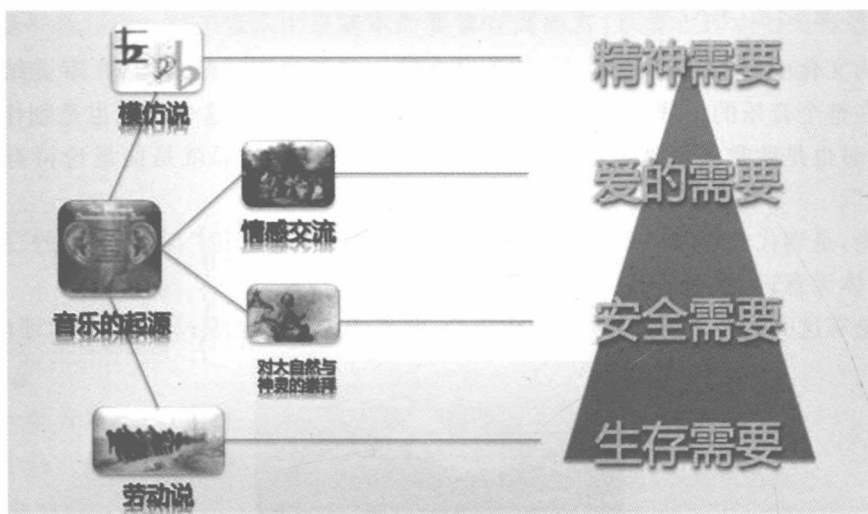


图 3-33 音乐的起源与马斯洛心理需求所做的对应图

音乐的起源有很多种论断,如劳动说、宗教说、情爱说、模仿说等,如果我们将这些论断与人不同的需求层加以对应,便会发现无论音乐的起源归咎于什么,它们都是心理需求的一部分。而如果将音乐起源各不同学说加以需求性、多元性的对待,那这种多元的理论便是我们本部分所说的心理能量了,它们都是心理能量的构成。

(五)音乐的力量游戏

乐音的运动可以引起内心的运动,运动着的心理具有一种“心理能量”或者说“心理力量”,音乐正是改变了心理力量,而给人以愉悦的艺术。了解这一本质,可以使我们更好地进行音乐体验。那么乐音如何引发且改变心理力量呢?音乐一旦响起,会在音高、节奏、速度等方面发生多种多样的运动,这些运动在心里会引起同步同态的反应——音乐引起了你的内心力量,然而力量一旦被引发就必须需要被疏导。使我们愉悦的音乐作品的运动,需要符合引发之后的心理运动,这些心理比如:秩序感的满足、平衡感的满足、惯性心理的保持、变化心理的需要,总之必须符合期待与释放的心理过程,如果乐音的运动不能在这二者之间找到平衡,那么就会引起我们听觉的排斥。音乐之所以让我们愉悦,原因就在于对我们心理给予一个力量,然后不断地将这股力量变化,直到消亡,乐曲结束。我们经常听到有人说音乐可以舒缓减压,道理也正在于此。

在本环节谈到的“音乐的认知心理”“音乐认知心理的基本过程”和“音乐的心理需求”三大内容,是为了让学生们能更好地在音乐艺术的创作、表演、欣赏等各方面有所熟悉,这三个问题揭示了音乐心理的基本内容,同时又对作曲家的创作、表演者的演奏、欣赏者的聆听提供了不同方式,对于认清音乐的本身,更好地从事音乐,提供一扇进入音乐世界思考的大门。本环节需要同学们能够认识以下问题:音乐认知的心理方式都有哪些,音乐认知心理的基本过程及其特点,音乐心理需求与音乐创作的关系等。

第四章 音乐创作、表演和欣赏心理

第一节 音乐意志与音乐艺术活动

汉朝徐干在《中论·治学》中指出:“志者,学之师也”。从心理学的角度讲,意志就是决定达到某种目的而产生的心理状态,它能帮助人们克服在实现目标的过程中所遇到的各种困难和障碍。意志可以调节人从事活动的能力,使其避免在活动中遇到外力而屈从于环境,并且根据自己的意愿坚持自我来实现目标。因此,意志也可以被界定为人克服困难和障碍的一种能力。在音乐活动中产生的意志称为音乐意志,它贯穿于音乐活动的始终,在音乐创作、音乐表演和音乐欣赏等活动中,都不同程度、不同方式地发挥着它的作用。

一、意志的心理学范畴、对意志行为的分析与分类

(一)意志的来源与产生

根据弗洛伊德的理论,意志来源于意识,是意识发展的第三个阶段。第一阶段为认知阶段,目的在于解决“是什么”的问题,即了解事物;第二阶段为评价阶段,目的在于解决“有何价值”的问题,即了解事物对自身的价值;第三阶段为意志阶段,目的在于解决“怎么办”的问题,即为有效地实现目标或利用事物价值特性而选择最合适的行为。意志主要来源于人的意识和潜意识,前者明确、有意识地指导人们应该怎样去做,而后者具有自然直觉的特点,人的行为是对某种环境的直接反应。

(二)意志的一般表现及分类

意志的一般表现有两种:促进功能和制动功能。在人们向自身目标前行的过程中,意志的促进功能表现明显,即为了实现某一目标,我应该怎样去做。例如加拿大钢琴家格伦·古尔德(Glenn Gould, 1932—1982年)经常在录音室里为追求某一音响效果而仔细地推敲,观察每一个细节,以实现旋律和触键的平衡。而意志的制动功能则表现为人们在意志活动中提示自己不应该怎样去做。

心理学家通常将意志分为两种:普通意志和复杂意志。在自然情况下出现的,单维度的意志现象称为普通意志。例如,声乐学习者在练声过程中,努力地推敲和寻找某种合适的发声方法。复杂意志的表现可以认为是由一系列连续的行为所组成,受到若干个普通意志的支撑。复杂意志的复杂程度是由整个行动的战略布局和各层次目标的组织所决定的。例如:一个音乐初学者立志成为音乐家,那么,这位学习者对自己的教育规划、职业规划、实施步骤、阶段总结等这一套完整的过程都需要复杂意志活动的参与和支持。

对于复杂意志来说,克服负面心理反应的能力是保证意志目标实现的首要条件。坚强

的意志有助于克服冲突、恐惧、不自信等心理反应,而这正是意志最重要的功能之一。其次,学习者做出的决定应当与所从事的活动相平衡,这样才能保证意志功能的有效性。例如,对于有志考入音乐专业的学习者来说,除了制订合理的计划,准备相应的考试内容以外,坚强的意志是支撑他克服各种心理和操作上所遇到的困难的重要条件。因此,复杂意志是以最终目标为指向的,并由大大小小的各种意志所综合组成。

目标的形成是以动机为基础的,在一定程度范围内,动机的意愿程度越强,意志支撑下的结果越好。这一程度范围被称为“动机范围”。因此,在音乐学习过程中,可以通过刺激动机意愿强度来强化音乐意志,从而形成音乐创作和表演的动力。

(三)意志行为的理论模式

- (1)树立目标,并充分认识这一目标。
- (2)发现为实现目标而必须解决的若干重要问题。
- (3)有步骤地实现和完成预定计划,并为实现计划采取相应措施和行动。
- (4)对已经采取的行动进行调整,并做出必要的更改和补充。
- (5)每一步骤都要做到持之以恒。

二、个性与艺术创作活动

个性是人在思想、性格、品质、意志、情感、态度等方面不同于他人的特质。它的重要特征是稳固而成熟的“自我理念”,即一个人发达的自我意识,它是通过对周围世界和对自己本身的关系中得以表现的。个性经常处于运动及个体发育、发展过程中,在这一过程中,个性不断变化,不断获得新的品质与特征,创作潜力也得以深化和拓展。学习者在获得社会经验的同时,也会对自身经验加以思考,并以此锤炼自己的心理素质,逐渐形成自我价值。个性在影响其他人的性格时,也在他人或环境的影响下发生变化,这一过程带有双向发展的特点。例如,肖邦在聆听李斯特的演奏之后,其自身创作个性由柔和转向阳刚,技巧性逐渐增强,并为李斯特创作了一系列技巧性作品(以 Op.10 为代表)。同时,李斯特也受到肖邦创作个性的影响,在作品中有意加入线条柔和的旋律,这种个性双向发展的案例不胜枚举。

个性具有不可替代性。在艺术创作活动中,无论是一度创作还是二度创作,甚至是三度创作(欣赏)中,个性都发挥着重要的作用。与科学发明相比较而言,个性在艺术创作中所发挥的作用更大。我们并不能否认个性在科学研究领域中的重要作用,但科学本身有着完整的承接性和逻辑性。举例来说,即使不是贝尔发明电话,也会有德国人或者美国人同时期或晚些发明出来。又如,有了信息技术基础,即使 Windows 系统不是微软发明的,也会有像 IBM、苹果等这样的研发机构将类似的科技产品研发出来。然而,艺术创作的这种承接性要比科学发明隐晦得多,我们当然承认贝多芬的创作对舒伯特有巨大影响,但是,艺术创作的事实和个性特点是无法用承接性这个词来讨论的。如果贝多芬没有创作歌剧《费德里奥》,那么舒伯特也不会写出《费德里奥》这部作品。从这个层面上来讲,艺术创作是不可替代的,而造成这种状况的原因除了受到客观环境状况和创作思想的影响外,最重要的是这种创作个性是不可替代的,即创作个性造就了作品的独特性。由此我们可以认定,如果世上不曾有过柴可夫斯基,对于音乐界的损失是不可估量的,因为不可能有一个人能够替代他去创作像《天鹅湖》那样性格独特的作品。因此,艺术作品中永远凝结着创作者本人的具体个性,这正

是艺术品与抽象科学定律的根本区别。

三、音乐活动中的个性意志

个性意志是人的一种特殊的精神特质,它是整个艺术创作才能中不可缺少的组成部分。如果艺术工作者缺乏应有的意志,就无法在创作中取得成就,而如果没有自身创作作品逐渐成熟的这个过程,便不会形成音乐才能。因此,任何一种目的明确的行动都是有意识的行动。意志不仅制约着创作过程和创作规模,还直接影响着创作质量、内容和效率。同样,对于成功的演奏者来说,个性意志能够促使演奏者在各种复杂的演出环境中全面地展示自己的才能,充分表现自我。为了尽量避免产生“强迫自己”去做应该做的事情,个性意志的形成应当以“习惯养成”为最佳培养方式。不过有时,意志也依赖外力的作用,甚至有时需要情感的寄托。例如,小提琴大师梅纽因(Yehudi Menuhin, 1916—1999年)在他的琴箱里放了一只护身符,以缓解他在台上的紧张。

在演奏过程中,个性意志的首要任务是使演奏音乐形象具体化。在二度创作中,尽管构思与再现之间存在着差距,但凭借个性意志的力量,可以将这种差距缩小到最低限度。这不仅与个人音乐才能的程度有关,更要紧的是表达这种才能的意志是否在行为和心理可以承受的合理范围内足够强大,这样就可以避免演奏计划和作品再现脱节的状况,实现“我想这样演奏,这就是我要的效果和状态”。同样,个性意志对于培养演奏者的心理平衡、自信等因素也十分重要,而这种平衡是克服焦虑状态的有效办法。在练习充分的情况下,因焦虑而产生的拘谨、肌肉紧张、反应迟钝模糊等现象,均来自于因意志力薄弱而产生的不自信的状况。所谓丰富的舞台经验,很大程度上是指对演奏意志的磨炼,因为在复杂的现场和舞台的环境下,个性意志所起到的作用是独一无二的,它不仅能够保障舞台艺术的完整呈现,也能保证演奏风格的完整表达。在我们所熟知的演奏家中,鲁宾斯坦(Arthur Rubinstein, 1887—1983年)、吉列尔斯(Emil Gilels, 1916—1985年)等都曾凭借强大的个性意志在音乐会现场力挽狂澜,不但清晰地表现出独到的艺术风格,还凭借强大的舞台驾驭能力挽救节奏脱节的乐队。

在创作过程中,个性意志的作用更加重要,它是音乐创作精力集中的保证,同时也是音乐想象和思维的重要支撑。在个性意志的保护下,创作者可以集中精力沉浸于思考中,对头脑中形成的音乐表象(是音乐音响或乐谱不在面前呈现时,人的脑海中所保持的客观对象的形象和客体形象在观念中复现的过程)进行重新地组织和安排,实现表象分化、表象深化,所产生的这些表象运动促使新的表象产生,激发创作的冲动,激发新的音乐创作。同时,创作者的个性意志也在创作过程中受到新事物的影响,从而得到发展。

四、个性意志的保护与培养

意志并非是无形的,完全没有意志的人事实上也是不存在的。可以认为,意志是人的性格特点的组成要素之一。所谓意志薄弱者与意志坚强者之间的区别在于自我控制能力的强弱,是对自我的深信不疑还是缺乏自信的怀疑自我。需要指出的是,意志是区别于固执和自负的,前者是中性的心理学概念,而后两者的评价性和描述性远大于前者。不可否认,在一定程度上这三个概念有联系和交叉,因此,意志的保护、培养与矫正则成为历练个性意志的

重要任务。

不是所有的固执都是不可取的,青少年区别于业已形成世界观的成人,他们身上的固执是一种与生俱来的性格特征,它不但能够在后来的成长过程中形成青少年的个性特点,影响他们的行为方式,而且加以合理引导还可以锤炼青少年意志的形成,变为新的特质。例如,钢琴家波格莱里奇(Ivo Pogorelich, 1958—?)在求学期间就是一个执迷于探索和特立独行的人,之后娶了自己的钢琴老师为妻。虽然在1980年肖邦国际钢琴比赛中未能入围,但其独特的艺术视角和演奏特点使其国际影响力已经远超当年的第一名。

在教学过程中,教师应该尽力保护学生的个性意志。但是大多数的教师还是习惯于承袭自己的学习经验,明确告诉学生该这样做或那样做。不能否认艺术实践有它的操作规则和范围标准,但这种复制性的(还是非完全复制性的)、说教式的教学方式是对青少年个性意志最严重的破坏因素之一。它扼杀了学生在学习过程中的自我发现、自我反思和自我组织建构知识模型的能力,并将艺术标准统一化。因此,个性意志的有效培养,是基于一种复杂心理的相互作用之中,它与精力、积极性、主动性等品质相互作用,并在心理上相互协调一致,逐渐形成成熟的个性意志。它与积极性相互关联,循环相生,为艺术创作提供良好的心理素质和心理条件。

意志薄弱的形成原因很大程度上是由于不良的行为习惯而产生的。例如,做事半途而废是削弱意志,造成做事粗心、质量低下的重要原因。在培养意志个性方面,应该十分重视培养学生做事勇于面对,持之以恒的精神。时下正值全国青少年学习艺术的高潮时期,暂搁置教师教学的问题争议不提,有多少学生能够做到做事持之以恒呢?因此,就学生本身的意志培养,教师和家长承担着非常重要的责任,不但要鼓励和保护学生的意志,还要培养学生的自我鼓励的精神,捕捉和培养学生的学习动机。有时,坚持去做一件不愿意做的事情,可以培养逆水行舟的意志精神。

个性意志之于音乐活动就如同基因之于生命体一样,它渗透在音乐活动几乎所有的环节中。对于音乐创作,个性意志是创作者音乐表象和音乐记忆形成的心理基础;对于音乐表演,个性意志能够克服焦虑,进行演奏设计,彰显艺术个性;对于音乐欣赏,个性意志对欣赏者心理结构的形成和音乐偏好有着重大影响。在整个音乐活动中,个性意志犹如一条隐形的线索,贯穿其中,在下面几节中,我们将分门别类地讨论音乐创作、音乐表演和音乐欣赏的心理基础及心理特征。

第二节 音乐创作心理

“每次小彼得在上完钢琴课或长时间在钢琴上随着幻想弹奏琴键以后到我跟前来都显得神经兮兮的,精神不正常。有一次,柴可夫斯基家里来了几位客人,整个晚上都是在音乐消遣中度过的……过了些时候到他的卧室的时候,小彼得还没有睡,睁着大眼,激动地哭了。问他怎么了,他回答说:‘啊,这音乐,音乐!’但在这时根本听不见什么音乐。‘别让它纠缠我!它在这里,在这里’他哭着指着自己的头说,‘它不让我睡觉!’”——《柴可夫斯基传》

一、音乐表象

(一) 音乐表象的含义

在认知心理学中,表象是人类认知过程的阶段心理现象之一。柴可夫斯基这个小故事中提到的彼得脑海中的音乐,就是音乐表象在柴可夫斯基音乐创作中起到的显性作用的证明。类似这种音乐家产生音乐表象的故事确实不胜枚举。一方面,我们可以从这些故事中体会到音乐家的创作和构思的状态,另一方面,我们可以从中看出音乐表象对于整个音乐学习和创作过程的重要性。不论是音乐家还是音乐学习者,甚至是音乐爱好者,音乐表象都是音乐创作和音乐思维的核心。

音乐表象是音乐学习中的一个重要组成部分,它是音乐赖以在脑海中活动的形态,也是音乐思维形成和发展的重要条件。音乐表象属于听觉表象的一种,美国音乐教育家埃德温·戈登将音乐表象命名为 Audiation。在音乐学中,音乐表象中的音乐记忆表象也被称为内心听觉。虽然内心听觉从概念的界定来看,并不能与音乐心理学中音乐表象的含义完全相符,但两个概念中的核心概念内容基本一致。它们强调的都是音乐在头脑中的形成过程,即感觉、知觉、记忆、思维、想象的完整认知过程。

音乐表象属于听觉表象,而以感官来分类,听觉表象属于表象的一种。表象是指在事物没有呈现的情况下,大脑中浮现的内心形象。它是人在心理活动中产生的,直接或间接地反映客观事物的各种符号。它的特征是具有内在性、感性直观性、形象概括性、可塑性和个体差异性,通常包括两个类别:记忆表象和想象表象。按感官通道可分为:视觉表象、听觉表象、触觉表象和味觉表象等。表象是心理活动的基本元件,也是艺术创作与审美欣赏活动中不可缺少的心理材料。我们所谈到的音乐表象,就属于表象的一个类别。表象在大脑中并非静止的,而是处于不断变化运动中的,心理学称这种现象为“表象运动”。有的表象运动是自发的,是无意识的,比如从一个表象自然而然地联想到另一个表象,其间没有预定的目的,不作努力,也没有意志参与的想象活动;而有的却是自觉的,是有意识的,通过意识和情感的努力和控制推动表象运动。音乐学习中,需要的正是自发的表象引起构思的灵感,并将其发展为自觉的表象,让认知过程主动参与到音乐活动中去,这是音乐表象存在的关键。在音乐的创作(无论是一度创作还是二度创作)和学习中,表象的形成直接决定思维的内容和形式,也是我们能否培养具备音乐思维的学生的关键。

(二) 音乐表象与内心听觉、音乐想象之间的关系

无论是对于专业音乐学习者还是非专业音乐创作者,音乐表象的重要性都不言而喻。读谱、演唱、演奏、创作都离不开它的作用,并在不同方面对这种能力有着不同程度的要求。这项研究在国外,尤其是美国学术界探讨得较多。就表象形成而言,美国音乐教育家埃利奥特(David Elliott, 1949—?)认为表象(Image)的第一层意思是在现实世界中经历的想象中的景致和声音。这样的意义包括如下隐性的行为:就如同在脑海中看到遥远地方的景象,或者似乎听到虚拟的门铃声,或在脑海中想象出的门铃声。它也可以指设想真实的事情或作为一种解决问题的方法去更改真实的东西在内心的真实形象。在这种意义上,表象就是一种非言语思维的重要形式,它不是大脑中的某个位置,而是另一种隐形的行动思维形式。表象

的另一种重要的意义,是有能力系统地描述尚未发生的但却可能发生的真实的事情。根据 Sparshott 的解释:“感悟是相对真实而言的,可想象是相对不真实的可能而言的。”埃利奥特还指出,表象可以以很多种方式存在于音乐学习和音乐创作中。首先当作曲家在创作中写出一种色彩黯淡的单簧管和弦时,他应该事先想象出这种音质色彩。这种想象无须真实到触手可及或用言语赘述。其次,在旋律写作方面,作曲家也应在创作之前做出合理的想象,并事先设计好旋律中所要强调的重点。再次,音乐工作者须能在内心中想象出所要创作、演奏、即兴或指挥的效果的新的可能性。在这种意义上,按照 Sparshott 的说法,音乐是一种想象的艺术,因为音乐创作者能够以现实声音作为基础和材料,想象出新的音乐作品。

人们可以通过各种方法学习,从而具备音乐表象的能力。通常情况下,这种能力的形成是一个渐进的、有选择性的形成过程,它虽在无声的状态下进行,却是创作出新作品的基础。也就是说,由音乐表象产生的音乐想象是过程,音乐创作是结果;运用音乐表象,来整合音乐思维,创作出音乐作品。因此,我们需要通过各种方法来发展音乐想象力,其中“内心听觉”是音乐表象训练“知行合一”中重要的方面。当音乐的聆听涉及一连串的转化行为,诸如比较或归纳音乐模式时,就表示这种聆听包括了思维上的“重现”或“表象”,即在聆听之前对乐曲产生想象,并与聆听到的乐曲进行回忆和比较。例如:当我们判断聆听到的音乐模式是否是先前听过的旋律的变奏,我们必须将听到的音乐和我们头脑中事先回忆起或想象出的音乐通过比较建立联系。可意识是如何将事先听过的乐声进行编辑的呢?在有声或无声状态下,人们又是如何将头脑中的音乐模式回放或想象出的呢?这就涉及音乐表象的问题。音乐表象的研究有着长期而复杂的历史。但是,有足够的理由证实如下两个观点:1.人的意识能够构建和想象听觉模式(Auditory-like Patterns);2.在聆听音乐的整个过程中能够主动想象并自创音乐的才能是一种重要的音乐才能。此外,这种音乐表象能力也可以通过接受音乐教育得以提高。

埃利奥特将上述讨论做出了归纳:

(1)音乐的聆听过程是一系列的认知过程,是聆听者将所听内容在思维中进行转化、构建、连接、比较、归纳、回忆,最终形成表象的完整过程;(2)音乐意识经验并非是一个外在的静态过程,而是一个听觉思维过程;(3)音乐经验是依靠专业的方法对专门的声音模式的认知而得以发展的。也就是说,内心听觉可以通过训练而逐渐增强。

戈登(Edwin Gordon,1927—?)也同意内心听觉是形成音乐表象(即音乐听觉表象,戈登称之为 Audiation)的重要内容。但戈登认为,内心听觉是音乐听觉表象的一个部分,属于模仿后的产物和结果。

在初级的音乐创作过程中,戈登将音乐构成要素分为基本音型和基本节奏型。这样的做法,优势在于便于测量和应用。在他的音乐学习理论构建中,戈登给出了音乐表象(Audiation)的完整概念和解释。其含义大致是,在没有物理作用的情况下,人脑中呈现音乐的能力。这是一个十分重要的观念,它强调的是:在音乐学习中,除了对音乐刺激的即时反映,也就是音乐的感知觉外,人的高级音乐认知活动才是音乐学习的核心,包括在理解的基础上的音乐记忆、音乐思维和音乐想象。戈登在他的音乐教育理论中,系统而完整地阐述了音乐表象的形成过程。

(三) 音乐表象形成的阶段理论

音乐表象作为一种认知的过程,是具有阶段性的。根据戈登的阐述,分为如下的六个阶段。

- (1)瞬间的保留,即将刚刚听到的音乐的音高和短小节奏短暂地保持在头脑中。
- (2)模仿和形成音型和节奏型的表象,并能确定调式主音和主拍。
- (3)建立主观或客观的调式和拍号,即对关键音、音型和节奏型产生判断。
- (4)在评定前三阶段所做判断的基础上,在音乐表象中保持已识别的音型和节奏型。
- (5)回想已组织的音型、节奏型,并据此对比听到的新的音型、节奏型。
- (6)预知即将出现的音型和节奏型。

二、音乐记忆

(一) 音乐记忆的含义

音乐记忆是音乐创作最重要的条件之一,也是音乐表象形成的基础。据说门德尔松有令人钦羡的音乐记忆能力,他在听完贝多芬的《第九交响曲》之后,能够将其总谱默写下来。且不说这其中具有夸张的成分,就音乐记忆本身而言,可以为音乐结构的理解、音乐表象的运动、和声色彩和配器方式的辨析提供充分的土壤和素材。因此,但就这一点来说,门德尔松是完全有可能在听过贝多芬的交响曲之后默写下来的。事实上,在音乐创作的过程中,作曲家往往就是依靠记忆,广泛地从民间音乐中吸取营养,从而创作出优秀的作品。

(二) 音乐记忆与音乐表象在音乐创作中的关系

音乐表象的含义及作用在上文已有详细解释,而音乐表象所赖以存在的基础是良好的音乐记忆。事实上,音乐表象按照运动过程和阶段分类可以分为音乐记忆表象和音乐想象表象,而在每一个阶段中,音乐记忆都是一切素材的基础和源泉。认知的过程分为五个层面,分别是感觉、知觉、记忆、思维和想象。表象的形成,始于感觉,并在记忆的基础上得以发展。由于音乐表象的形成过程是连续的,因此我们在讨论的时候从音乐记忆出发,到音乐思维,最终到音乐想象这一个完整的认知过程来确认音乐表象的形成。这一活动产生的音乐表象称为音乐记忆表象,它的层次高于音乐感知,是音乐感知过渡到音乐思维的必经途径。换句话说,音乐表象通过在头脑中有意识的运动变化,随着反映的重复和加深逐渐变得准确、深刻、完整、鲜明和稳定,并在反映表象的过程中充分发挥主观能动作用产生表象深化,根据概括的表象产生出种种大同小异、更为具体的新表象,从而实现表象分化,在头脑中产生各种新型的音乐创作。

当作曲家感知到音乐动机后,音乐作用并未在头脑中立即消失,而是在这大脑中保存 15 至 20 秒,作曲家正是用这种短时记忆来强化音乐动机或借此时间扩充音乐语汇实现变奏或旋律延伸,成功的创作便由此起源。例如听乐曲和看乐谱时产生的心理活动是音乐感知,听完乐曲并不再看乐谱在心里留下的曲调就是音乐记忆表象。这种表象显然无论是听觉还是视觉都比感知时模糊、动荡。音乐记忆表象的模糊性与不确定性是由于表象在大脑中不是静止的,而是发展变化的,持续时间越长、遗忘越多,也就表现出更模糊、动荡不定。为使表

象鲜明、稳定,就必须多听、多看和多练。与感知相比,表象的突出优点,在于它能在脑中保存相当长的时间。因此,也有人说,表象可谓是活动的记忆。

(三)实验心理学中音乐记忆的分类

在实验心理学史上,艾宾浩斯对记忆的研究无疑是创纪元的,他以无意义音节和诗作为材料,以自己为被试,攻破了实验心理学这一领域中的“较高级的心理历程”的障碍物,为后来的记忆研究,包括音乐记忆的研究提供了很好的基础和范式。根据现有的心理学知识,音乐的记忆能力和听觉表征能力与其他任何感觉经验的记忆过程相比差别不大。这种记忆过程可以大致表述如下:感知(刺激输入),记忆痕的建立,通过某种练习策略对痕迹信息给予操纵,把信息储存进入某种层次或状态的保持,储存的检索,对保留信息的操作(输出)。在《音乐心理学手册》中,Dale L.Bartlett把音乐记忆这个术语解释为:音乐记忆任务是采用旋律的或和声的材料,其结构为被试所熟知。此类刺激的呈示,通常是由乐器完成的。而在这种情形下,要求被试与刺激的互动,围绕回忆的精确程度,做出各种各样的判断。

记忆的研究可以分为两种:短时记忆和长时记忆。但是两种记忆的本质却并非仅是时长的区别。

长时记忆:记忆的一项重要功能是把相似的信息连接起来,使你能在与环境的相互作用中发现各种模式。我们的记忆系统不是孤立地记忆某一个事情,而是各类事情形成一个网络。我们具有一个反映环境结构的心理结构。关于这个心理结构,心理学家已经提出众多模型。长时记忆牵涉各种不同的事物,既有历史事件、个人经历及不同的环境,也有概念、词语、公式及规则等。作曲家头脑中记忆了大量的音乐“语汇”模式,它们之中只有少数基础的模式是有名称的,多数没有正式的名称。因此可以认为,语言并不是记忆这些模式的标签。作曲家也正是靠这些非常规的音乐“语汇”模式发展音乐内容甚至是拓展音乐表现领域的,比如德彪西、斯特拉文斯基等作曲家创作的作品,很多时候是先创作出带有新颖语汇的作品,后总结出可以应用的音乐理论的。

依照贮存的信息类型,我们可以把长时记忆分为意义记忆和情景记忆两种。意义记忆设计的是现象固有的性质和意义,而情景记忆依赖的是现象发生的实际状况。例如:小提琴可以用于交响乐队,这是意义记忆,而通过聆听圣-桑《动物狂欢节》之《天鹅》中的演奏而了解大提琴,则属于情景记忆。

从这个角度也可将长时记忆分为两个系统:语义系统和表象系统。语义系统存储着语言信息,与意义记忆有相似之处;表象系统储存着具体事物,它与情景记忆有相似之处。

短时记忆:短时记忆由于其即时性常与一些随机的和灵活的创作过程相关。而创作本身就具有一定程度的爆发性,作曲家有时会在动机和灵感的冲动下即兴做出创作,因此短时记忆的研究更常见于音乐心理学的主要研究范围。而音乐动机本身因其具有不确定性和即兴性,故多数研究将短时记忆的研究材料选择为“无意义”音乐材料和“有意义”音乐材料。当然,辨别材料是“无意义”材料还是“有意义”材料并不是本章要讨论的内容,因此在这里只是一种一般化的区分。但有一点可以肯定,我们并非在说无意义的声音刺激等同于音乐,但无可否认的是,这种声音刺激在某种程度上或多或少地拥有一种或数种音乐的属性。无意义的声音实际上是未经组织的有意义声音的组成部分,就其作为刺激材料的层面上来说,可以划入音乐记忆研究的刺激材料的范畴。这里所指的“音乐记忆”是指对旋律或和声的记

忆,即对“有意义”的音乐的记忆。相对于这种“有意义”的音乐而言,音调记忆在某种程度上来说是“无意义”的,这与无意义音节和有意义的言语之间的关系是相通的。从更广义的音乐角度而言,音乐记忆研究是以具有一定音乐属性的有意义的或无意义的声音刺激作为材料的记忆研究。所谓一定的音乐性质,是指声音材料具有一定的音高、音长、音量、音色特点。

许多作曲家能够通过内心听觉操作音乐结构,但是后来却可能回忆不出来,因此他们必须及时记下乐谱以帮助回忆。贝多芬就是个明显的例子,他走到哪里都要带着纸和笔。

(四)音乐记忆的研究与测量工作

1.采用无意义材料的音乐记忆研究

在采用无意义材料的音乐记忆研究中,音调记忆研究无疑占据了主体地位。将音调刺激作为记忆材料的研究,出现在20世纪早期,它是以无意义的声音刺激作为材料的音乐记忆研究的开始。在最早发表的一项研究中,Whipple(1901年)要求6位被试判断间隔时间为2至60秒不等的两个音的音高是相同、较高(+8Hz)或较低(-8Hz)。测试音包括由振动簧和敲击瓶子发出的声音。虽然,按照现今的标准,研究的装备和设计显得有些落后,但是Whipple的研究的确为我们对记忆的理解奠定了基本的原理:测试音和比较音之间的间隔时间增长,对测试音的回忆精确度则降低。

在音调记忆的标准化测量方面,西肖尔的《音乐才能测量》无疑占有重要的地位。其中专门设立了音调记忆行为的子测验。实际上,在西肖尔的这套测验之后,几乎所有的标准化音乐能力倾向和音乐成就测验都追随了他的做法,成为具有某种形式的音调记忆或音乐记忆测验。但西肖尔的问题在于,他没有认识到对于音乐素质来说,记忆是一种包容很广的属性。同时,对于研究记忆的心理学家而言,西肖尔的测量形式看起来有点简单化,即便就他所说的“可用的”来看也比较表面化和浅显。

Wing(1970年)编制的《标准化音乐智力测验》也含有测量记忆的子测验。他对西肖尔的测验融入了一些更新,认为在音调测验方面,音乐性有所加强(这一点,在旋律及和声的音序方面表现明显)。另外,其测验的音是由钢琴演奏的,音序中音的数量也扩展到10个音。Wing认为,这些更新使得测验的项目更加接近于音乐的旋律,对具备高级音乐潜能的被试来说也更为有趣,其测验故而得到改进。

在音调记忆研究中,研究者对音高记忆的兴趣是浓厚的,这一方面的研究为数众多。早在1903年,Guy Montrose Whipple就发表了《音高辨别研究》;Helen K.Mull则是从绝对音高能力的角度对音高记忆进行了研究;在音高的长时记忆方面,Plantinga J.Trainor L.J.对六个月大小的婴儿的音高长时记忆进行了研究。此外,上世纪末,随着神经学和脑科学的发展,更多的研究者从神经学的层面上对音高记忆进行了大量的研究,这反映了音调记忆研究发展的新趋向。具有代表性的研究有:旋律知觉和音高记忆的神经机制;右颞部新皮层对听觉短时记忆中的音高保持的作用;最新的研究还涉及音高记忆循环神经网络的探讨以及音高记忆的功能解剖学,最后,一些研究从音高记忆的是否可以通过训练获得这个角度对音高记忆问题进行了探讨,这种讨论反映了研究者在理论和应用方面的平衡。

此外,在音调记忆研究中,多伊奇(Deutsch)是最为多产的研究者之一。她的一系列研究报告十分清晰地表明,在短时记忆中,对标准音的回忆存在着系统的干扰因素或有助因

素。其原因或来自中介音与标准音之间的音程关系,或来自与标准音无关的经选择的词义刺激。她的研究设计,在形式上都是相近的:给予标准音,接着给予中介刺激,最后是测试音。被试需确定,测试音和标准音是相同的还是不同的。

在早期的音乐记忆的研究中,采用的大多是无意义的刺激材料。可以认为,这在一定程度上受到了艾宾浩斯早期记忆研究的影响,同时,也便于实验的控制。随着相关学科的发展,特别是脑科学的发展,在音调记忆研究中,研究者开始趋向于从记忆机制等更高的层面对此进行探讨,这已经并将继续成为这类研究的趋势。

2. 采用有意义材料的音乐记忆研究

在音乐记忆研究中,有意义的材料一般是指一定长度的旋律、和声等作为刺激材料,较孤立的音高来说,这些材料是有意义的。同时,这些刺激多用乐器演奏,因此,也更接近真实的音乐,从生态效度的角度看,比音调记忆更具生态效度,也更有现实意义。早期将有意义的音乐作为刺激材料的记忆研究中,最著名的莫过于 Rubin-Rabson 对钢琴音乐记忆的系列研究。在当代心理学家倡导的理论影响下,产生了一些音乐练习方法。她的研究兴趣,在于确定这些经过选择的音乐练习方法,是否能够增进学习的效率。研究得出了一些结论,但是这些结论与后来的研究者的结论恰好相反。造成这种结果的原因一方面是被试在研究之前就拥有自己的练习方法,另一方面,从实验控制所需的操作性定义的角度看也欠精确。

其实,早在此研究之前,也就是 1898 年, Frederick G. Shinn 就对演奏中的钢琴音乐的记忆有过讨论,这种讨论虽然是基于经验主义的,但是,我们不得不承认,对有意义材料的音乐记忆的探索由来已久。之后, Edwin Hughes 在《钢琴演奏和学习中的音乐记忆》中,再一次把这个话题引向深处。从研究的对象或被试来看,除了正常的被试以外,一些“非正常”的被试同样是研究者关注的重点。一些学者对阿尔茨海默病(老年痴呆症的一种)人对旋律的内隐和外显记忆进行了研究。在音乐的长时记忆方面,研究者常常用婴儿作为被试,研究其对音乐的长时记忆,一些研究还着重就婴儿对音乐中的速度和音色的记忆展开讨论;在旋律记忆的研究中,研究者探讨了对旋律的结构、音程和音高识别间的关系以及期待效应对旋律记忆的影响。这些研究都具有一定的代表性。

脑科学的发展同样也影响了采用有意义的材料的音乐记忆研究。研究者采用了事件相关电位研究的方法,就记忆结构对一段音乐进行编码和解码过程进行实证研究。功能神经解剖学对旋律和节奏的工作记忆的讨论也是近年来研究的新方法。毫无疑问,音乐记忆的区域在大脑,因此,对大脑中音乐记忆的工作原理的研究必将成为未来研究的重点,这也将为人们更好地了解音乐记忆的发生原理和机制提供了保证。

此外,有一些研究不属于传统意义上的音乐记忆研究,但这些研究从本质上与音乐记忆研究密不可分。如 Sloboda J. A. 将人们对乐谱的视知觉进行的研究,实际上,这种视知觉是对音高符号的记忆,因此,从某种程度上也可以归入音乐记忆研究的范畴。

实验案例 4-1:《测试人在音高记忆中数字对它的影响》多伊奇(Deutsch)实验。

实验目的:测试数字干扰对人的音高记忆的影响。

实验方法:让被试听一对音高(测试音),其间隔为 6 秒钟。测试被试是否在听过第二个测试音之后对第一个测试音的音高能够正确再认。如果在这两个测试音之间加入一些其他音高和数字,是否影响原先的音高识别。

实验步骤:将被试分为实验组(三组)和对照组。

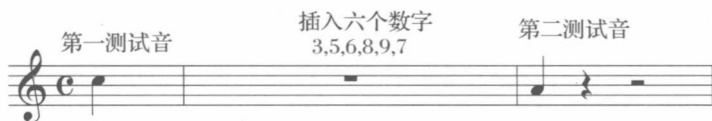
第一组聆听的是在一对测试音之间插入六个其他的音高,如图所示:

谱例 4-1



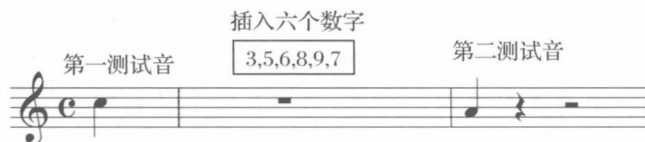
第二组聆听的插入材料是六个数字读音,要求被试只认音高,不用记数字。如图所示:

谱例 4-2



第三组条件与第二组相同,但要求记忆中间六个数字。如图所示:

谱例 4-3



对照组条件与第二组相同,只需要记忆数字顺序,不需要记忆音高。

表 4-1 实验结果

组 别	条 件	错误率 (%)	
		音高再认	数字顺序回忆
第一组	音高再认,不注意插入的音高	32.3	
第二组	音高再认,不注意插入的数字	2.4	
第三组	音高再认,并回忆插入的数字	5.6	25.3
对照组	数字顺序记忆,不需音高再认		27.4

实验显示:测试音的再认,如果加入其他音高,就会受到明显的影响;如果插入的是数字,几乎没有影响,即使是对插入的六个数字也要求记忆,那么对音高再认的影响也并不大。

实验结果可以得到这样的推论:①音高记忆存在一个单独的记忆系统,在这个系统中,不同的音高信息相互影响产生交互抑制,从而导致音高记忆障碍;②音高记忆和数字记忆分属两个不同的系统,两个系统之间的记忆交互影响并不明显。

三、动机、灵感、梦与异常心理

(一) 音乐动机

作曲家的一切创作活动,都与多种多样的动机相关。创作动机是一个多维度的动态系统,各种动机在作曲家的思维中联合成系列,它们激励、控制和调整着作曲家的创作行为。音乐创作动机是多维度的,它通常是由同一动机内多个不同的子动机相互作用而促成的。

也就是说,音乐家的任何一个创作行为的发生和完成,都是由同一动机下,不同的子动机相互作用而完成的。这些动机通过互相的融合、排斥及互相影响,源源不断地为作曲家提供创作的心理能量,激发创作活动的产生。尽管每个动机都能够为作曲家的创作做出一定程度的影响,但影响的强弱和影响的方面是不尽相同的。

音乐动机的发生往往十分微妙和复杂,就表现方面而言有两个特征:

(1)创作主体和创作客体间的相互作用具有流动性,这种流动性产生的原因是创作主体对创作客体在不同时间内的认识有所区别,加上环境因素变化的影响,导致创作内容并非在创作初始就能够被完整建构或预测。例如,门德尔松为莎士比亚的喜剧剧本《仲夏夜之梦》谱写作品时的最初想法是将之写成一部类似于歌剧的作品,然而最终完成时却成了一部经典的戏剧配乐。还有很多作曲者,起初的创作动机与后来的创作方向相左,不得不暂时搁置,待找到更好的创作动机和创作构思后再继续创作。

(2)创作动机有时并非是即时的,而是通过情绪、环境或记忆经过重新地激发和刺激而后知后觉产生的。也就是说,作曲家可以通过音乐记忆、音乐表象运动和音乐想象产生创作动机,而不需直接面对某个生活对象进行创作。例如,德彪西创作的《欢乐岛》和24首前奏曲中的大多数作品都是作者体验生活,做出思考后很长时间才创作出来的。事实上,绝大部分作曲家都需要体会和消化生活素材的时间,因为有些生活现象和自然现象并不能即时引发作者的创作动机,而一段时间之后,作者对先前见过的事物产生听觉和视觉的表象,由联觉现象引发创作动机。

(二)音乐动机产生的心理基础

根据心理学的理论,动机产生的基础是需要。故此,可将音乐动机产生的基础做出如下分析:(1)音乐动机是人类为满足自身情感需要而产生的。(2)创作主体对外界刺激的反应可以诱发创作动机的产生。(3)创造性是人类实践活动的基本属性。

苏联心理学家彼得罗夫斯基等人认为“动机,这是与满足某些需要有关活动的动力”。美国心理学家西尔格特也认为,动机概念“限于能给予行为能量,并指引行为的因素”。在有关动机问题研究中曾出现过“动机圈”理论,这是一种个性动力结构理论。“动机圈”理论的心理学家认为,动机圈是一个复杂的构造,它以“动机—需要区”为中心,在它的周围排列着地位不同且各种各样特征的结构以形成动机系列,这些动机系列可以按内容、随意性自觉调解划分,也可以按稳定性程度或占优势的程度来划分。心理学家们认为,动机圈中任何一种动机系列占优势,只能说明这一动机统领着其他的动机系列,并不意味着其他动机系统不存在或不起作用。

此外,奥地利心理学家阿德勒也曾提出人类社会能量需要寻找替代的对象加以转移时,艺术创造是重要的补偿途经。所谓补偿作用,人的某方面的缺陷由其他获得充分发展的能力来予以弥补。例如,瓦格纳在谈及歌剧《特里斯坦与伊索尔德》的创作时说:“我的一生中,几乎没有真正尝过恋爱的幸福,所以,我要树立一座爱情的丰碑,于是在我的创作中产生了特里斯坦与伊索尔德的爱情观。”

(三)灵感

灵感常被认为是作曲中一个无法解释的现象,不过可以认为灵感是长期努力于创造性

想象的结果。20世纪初,心理学家柯勒(W.Kohler)提出的“顿悟”原理可以解释灵感现象。

柯勒是格式塔学派的创始人之一,顿悟学习原理是他在学习心理学中的主要学术贡献。柯勒认为格式塔心理学的研究对象是直接经验,但他反对冯特(Wilhelm Wundt)和铁钦纳(Titchener)的元素主义论断,而是主张自然的技能分析法。柯勒在南非特内里费岛上的黑猩猩学习实验研究发现,黑猩猩在目的受阻的情境中学习解决问题时,并不像桑代克(Edward Lee Thorndike)所解释的要经过尝试与错误的过程。柯勒为研究黑猩猩的学习,设计了六大类很多不同的实验,其中最著名的是“接竿问题”。他将饥饿的黑猩猩关在笼中,笼外远处放置香蕉,并在笼子与香蕉之间放置数条长短不同的竹竿,每条竹竿的长度,皆不能单独用来取到香蕉。他最聪明的猩猩苏丹(Sultan)必须解决的问题是:如何将两条竹竿接在一起,以取到香蕉。结果发现:黑猩猩面对情境时,动作并不紊乱,在几次尝试用单条竹竿取香蕉失败后,突然显露出领悟的样子,于是将两条竹竿接在一起而达到了目的。柯勒称此种学习现象为顿悟学习(Insight learning)。顿悟是指突然察觉到问题的解决方法,是通过学习者重新组织或重新构建有关事物的形式而实现的。他认为学习不必靠盲目的尝试和重复练习,只要个体理解整个情境中各刺激之间的关系,顿悟就会自然发生。顿悟学习理论目前已成为西方心理学中重要的学习理论之一,在这一理论中,灵感的产生得以合理的解释。如果把意象理解为记忆的加工,把记忆当作分类的加工,那么灵感可以解释为:在大脑受到新的和更大的知觉对象挑战时,它就自然产生了新的分类。其结果导致旧的概念崩溃,新的概念形成。记忆间的连接被改变,形成新的表象基础,于是新的观念产生,这就是灵感。

(四)梦与异常心理

根据心理学家弗洛伊德的解释,梦境分为两个层次:被当事人所记忆的梦称为显性梦境(Manifest dream——content),显性梦境并非梦的真正内容;另一种为当事人所不能记忆的梦称为隐性梦境(Latent dream——thought),隐性梦境中隐含更重要的意义。心理治疗的目的,即在根据患者显性梦去解析其隐性梦的含义,从而找出当事人潜意识中的问题。

人在睡眠中,大脑活动并非完全停止,睡眠过程中,大脑要对白天接受的信息以及故有的信息进行重新地分析和整理。音乐家在梦中获得创作思路的案例也曾有多处记载。

案例1:塔尔蒂尼(Tartini)《魔鬼的颤音》。据记载,塔尔蒂尼的本意是创作一首双颤音的小提琴曲,但苦于思维枯竭,不得其法。但有一次居然在梦中梦见魔鬼演奏出这样一段颤人心弦的乐曲,于是醒来后将其记录下来,便有了后世的《魔鬼的颤音》这首名曲。

案例2:柏辽兹(Berlioz)《幻想交响曲》。柏辽兹的这首作品开创了标题交响曲的新纪元,虽然我们可以认为这是浪漫主义音乐发展的必然,但是事实上是这首交响曲是柏辽兹描写失恋的作品,为了叙述这段恋情,柏辽兹曾写道:作曲家因为失恋而服用大量的安眠药,结果在昏睡中出现幻象,于是有感而生此作品。据欧洲音乐史记载,柏辽兹确实曾经因为出演莎士比亚的戏剧名伶史密逊而堕入情网,然而这段恋情却无果而终,因此《幻想交响曲》的背景来源也并非空穴来风。

异常心理似乎与艺术家密切相关。据研究测试,躁狂性抑郁者的创造性测验得分要高于正常人的得分。事实是,有不少艺术家确实有这样的躁狂性抑郁症状,如亨德尔、罗西尼、柏辽兹、格林卡、舒曼、布鲁克纳、穆索尔斯基、柴可夫斯基、埃尔加、沃尔夫、马勒、拉赫玛尼诺夫、艾夫斯等。多数了解欧洲音乐史的人都清楚舒曼和沃尔夫曾经患过精神疾病并最终

死于精神病院,虽然他们大部分优秀的作品完成于精神疾病病发之前,但这依然说明他们在遭遇患病倾向期间的一段时间内,这种精神紊乱在客观上刺激了他们的创作。

第三节 音乐表演心理

音乐表演是将静态的音乐乐谱与动态的音乐欣赏衔接起来的必经途径,即二度创作。这一过程主要包括两个方面的问题:1.音乐演奏中对音乐的理解和演奏的设计,这其中包含对音乐结构、意义和音乐表象运动的理解;2.音乐演奏中所面对的心理问题,如练习心理、视谱心理、焦虑等。因此,音乐表演心理所要解决的两个主要问题,一是在心理上获得乐曲的再现表象,并通过学习和设计将这种表象转化为声音;二是练习中的学习心理和演奏演唱中的临场心理。

一、音乐表象与音乐表演

(一)音乐表象与音乐表演之间的关系

音乐表象不仅在音乐创作中发挥着作用,同样也是音乐表演的必备心理元件。音乐表象运动产生的音乐心理是音乐表演的心理基础和表现依据。由于音乐表象的形成过程是连续的,因此我们在讨论的时候是从音乐记忆出发到音乐思维最终到音乐想象这一个完整的认知过程来确认音乐表象的形成。换句话说,音乐表象通过在头脑中有意识的运动变化,随着反映的重复和加深,音乐表象逐渐变得鲜明和稳定,并在反映表象的过程中大力发挥主观能动作用产生表象深化,根据概括的表象产生出种种大同小异、更为具体的新表象来实现表象分化,从而在头脑中产生各种新型的音乐思维,促使音乐表演的个性化。

获得演奏中音乐表象运动的途径:为了获得稳定的原始表象,音乐教学中应当加入不同调式、调性、风格和节奏的乐曲。可以弹奏这些作品,如若对演奏者来说较为复杂,则可以哼唱旋律,或者仅是聆听,模仿音型和节奏型。虽然这样做的目的是为了形成声音和音符符号的对应,但却不是单纯的符号记忆,美国音乐教育家戈登称这种过程为“同化”的过程。我们要细心照顾音乐学习者的这个过程,因为一旦稍有粗心,这个过程就会变成机械的记忆,就如同背诵和摘抄一段诗歌,却不了解其中的意义一样。生硬地背记一段音乐乐谱,却不理解这样一段音乐的意义,这种记忆并不能在头脑中形成原始的音乐表象。因此,在表象训练的初始阶段,可以选择的主要作品有三种:(1)不同乐器演奏的相同乐曲;(2)不同歌手演唱的相同歌曲;(3)不同演奏家演奏的相同作品。这些作品题材和内容可以涉猎广泛,例如,各种乐器独奏版本的《梁祝》,不同歌手演唱的刘雪庵的《何日君再来》、王福龄的《不了情》,钢琴版本的《致爱丽丝》和爵士版本的《致爱丽丝》,等等。除了聆听之外,也可以在不同版本的谱子上标出旋律的主干音。通过标记复杂乐谱中的旋律主干音,可以反馈出表象训练的具体状况以及存在的问题,音乐的原始表象正是在这时开始形成。

经过一段时间的训练,可以加入一些基本的和声和曲式知识,这样做是为了理清训练中的音乐基础知识,清除表象形成过程中的知识障碍,以便能够通过这些知识来完成逻辑上的理解和形象上的记忆,并调动表象来反应音高,而不是只记住个别的音高和名称。这样不但

可以进一步地加深对音乐的记忆,也对原始表象的形成打下良好的基础。

据研究,在经历了原始表象的积累之后,演奏者已经开始有意识或无意识地对不同音色和伴奏特征加以比较。这样,凭借最原始的音乐表象,就可以在意识中体会到同一旋律在不同配器、节奏布局下的不同。所以,此时若能配以《和声学》和《曲式学》的部分内容的讲授,对音乐表象的形成将起到至关重要的作用。在有理解的学习和记忆中,演奏者开始学会比较相同作品的不同区别,并在想象中学会创造。这时再弹奏作品时,即使在演奏中间犯错过断也不会再从头开始,因为他们已经清楚地知道自己在做什么,自己演奏的作品是什么。

(二) 音乐表象形成可能存在的障碍

音乐表象虽属于感官分类的一种,但究其形成原因,则不可以过于简单地归结到心理学的理论和条件设置当中。因为在具体的研究方面,由于教育教学中对个体差异性缺乏足够的重视,使得学习者按照教师的要求在以往的学习思维习惯中,自我反思能力大大降低,从而遏制了音乐学习中独立思考并提出问题的可能性。加之教师在音乐教学过程中对技术难点和表情表达的看重与认知水平的看轻,这些状况都使得音乐表象的形成滞留在无意识发展的记忆表象层次当中。长时间的模仿与输入式的学习习惯使得学习者在学习中很少去想“知其所以然”的内容。此外,为数众多的学习者的头脑中存在着强烈的“非此即彼、非黑即白”的二元倾向性的概念和准则。所以思考的出发点,不是音乐本身,而是行为规则的对错。这种心理暗示不仅仅是音乐表象形成的障碍,同时也是自卑心理形成的基础。

二、音乐记忆与音乐表演

音乐记忆与音乐表演心理是密切相关的问题。演奏家们往往是公众关注的焦点,因此,对技术技巧要求程度高的表演,相应的音乐记忆及演奏者承受的心理压力就越大。因为记忆活动出现某种障碍而导致的演奏失败及心理负担,一直是音乐表演所面临的核心问题。记忆究竟是怎样工作的?怎样做才能提高记忆水平?怎样的演奏心理能成为记忆得以正常发挥的保障?

从生理角度看,人的大脑是由无数神经细胞组成的。这些神经细胞相互联结,构成传递信息网络,它们是人们意识和记忆的基础。一般认为,人们的感知、思维、情感、动作等活动发生的时候,神经组织的有关部位就开始建立起某种暂时的联系。这种科学联系形成后,在神经组织中就留有一定的“印记”,这种“印记”的持续就是记忆。所以,讨论音乐记忆问题,从某种角度来讲,就是如何将关于音乐的实用信息合理牢固地转化成这种“印记”。需要时,适时、完整、准确地激活这些“印记”所代表的信息。

从心理角度看,记忆是人脑对外部经历过的事物的反映。当事物脱离与感觉器官接触时这种反映并不随之消失,而是在头脑中保持一段时间并在一定条件下能够重现。研究表明,记忆质量的优劣与记忆的方式、过程中的环境、人的情绪等因素有直接关系。通常讲,感知形象记忆、概念记忆、情绪记忆和运动记忆这四种记忆方式是交叉着并同时贯穿于器乐演奏的整个过程当中。感知形象记忆可分为“视觉记忆”和“听觉记忆”,而视觉记忆对演奏起着两种截然不同的作用。

就钢琴演奏而言,对乐谱的视觉记忆在音乐记忆早期起作用(通过眼睛看见音符、织体、感情符号、技术标记等与谱线及它们之间的相互位置关系在头脑中留下印记)。此时的记忆活动是构成记忆网络的基础,要求高度的准确性。而在后期的弹奏阶段,通过多次练习,眼睛跟随手的移动,记住了他们的相对位置。手与键盘的视觉记忆起着非常重要的提示作用(手与键盘的位置关系)。

听觉记忆从连续的声音上提供许多记忆的暗示,音符与音符之间像链子一样被演奏者从头脑中“提取”出来,使演奏能够持续下去。听觉记忆具有超前性,在演奏之间就可以迅速形成一个完整的音乐形象,也就是俗话说的能背着唱出来。但听觉记忆若要对整个记忆活动有引导作用,演奏者必须要有高度的音乐专业听觉技能,就是通常所说的听觉敏锐,才能将音乐的技术要素分辨出来,将声音与乐谱、键盘及情感联系在一起。

运动记忆通过身体动作形成记忆以后,身体可以顺利地、自动地完成演奏动作。运动记忆的重点在于动作重复的次数、强度和准确。通过躯体、手臂的动作幅度,指法的熟练,指尖对键盘的力度感觉等身体的感觉,形成记忆“印记”。它要求技术动作合理、准确,而不单是重复的次数,否则错误的动作记忆会干扰记忆过程。这种记忆在弹奏技术难点时几乎占有绝对的优势。运动记忆一旦形成就很难忘记,这种经历与学习骑自行车有相似之处。

概念记忆较前面三种记忆方式要复杂些。它需要对音乐弹奏所涉及的概念,如动机、乐句、乐段、曲式结构、和声、织体、调性、调式……这些相对于音乐“声音”较为抽象的概念进行学习,将记忆的概念按等级划分,便于理解掌握。一般在弹奏记忆过程中,概念记忆有意识地对其他记忆方式起着暗示、指导作用。对于概念理解的准确、把握到位的程度,直接影响技术方面的准确性。

情感记忆是人的情感对音乐所产生的反应和感受。音乐本身是表达思想感情的一种方式。在演奏者再现它的时候,必然会融入自己的情感。不同的乐曲,会激发出不同的情感,产生不同的记忆暗示。情感记忆是在较高的层次上发挥作用。

记忆活动在整个音乐表演过程中是极为复杂的。不仅是背乐谱,而是将音乐演奏的技术、作品的情感、风格等全部掌握。以上四种不同的记忆方式从刚接触一首作品到第一次登台演出成功,在不同的阶段,不同程度地交织在一起。对非常熟悉的作品,默唱出一段旋律时,乐谱影像的反映与手臂弹奏的动作几乎是同时随之发生的。一般来说,反复重复能加深记忆印象,但机械地重复只加深机械的记忆(如背谱、技巧的熟练等)。不同记忆方式的生理特点会产生不同的心理反应,次数过多会消磨弹奏者的激情,冗长的练习会产生厌烦的情绪。提高记忆效率除了量的加强外,也要有质量的保证。

三、音乐活动中的练习

(一) 音乐活动中练习的心理基础及方法

加拿大钢琴家古尔德对于自己的练琴方式曾有过这样的描述:“事实上,我在琴上练习《哥德堡变奏曲》的次数要远远少于我在心里演奏它,我至少在心里完整地将它演奏过五百遍以上,有时是在车里,有时是在散步的时候。”

尽管有些学者只承认在乐器上做实际训练,但还是有一股强大的声音认为应当将实际练习与心理练习相结合,而这种心理练习的基础,就是上一节中提到的音乐表象。

音乐心理学家鲁宾—拉伯森(Rubin—Rabson)在20世纪30年代对音乐表象问题做了实验观察。他的实验对象是钢琴学生,分为四组,让他们演奏17或18世纪的短小作品。前两组在实际练习前二十分钟进行由教师指导和自行操作的乐谱分析,第三组直接进行乐器练习,第四组先听录音后按照前述方法之一进行练习,时隔三周后继续进行学习实验。结果是先前受过乐曲分析训练的几组在用时较少和重复较少的情况下达到了正确的演奏标准。

戈登在研究音乐表象的时候经常将音乐学习特征与语言学习特征相互比较。试想,如果我们在日常交谈中,会因为说错了一两个词而中断谈话或重新开始吗?显然,中断的不只是音乐符号记忆,最主要的还是在音乐表象没有形成的情况下,音乐思维的中断。因此,在音乐练习中,音乐表象与音乐记忆的运用问题成了首要问题,即要从两个方面对他们识记音乐的方式进行调整。一是音符与声音对应的流动性的记忆,以摆脱学习者以往只通过手和口的习惯动作来连接片段式的记忆,机械地背谱,即完整的音调记忆和内心听觉训练;二是音乐原始表象的初步形成,即所学音乐作品的基本结构划分和理解。

(二) 音乐表象、音乐记忆在实际练习中的运用

完成音符与声音的对应记忆,首先是要求是集中注意力。下面以日本作曲家久石让的《菊次郎的夏天》和莫扎特的《小星星变奏曲》K.265为谱例,具体指明音乐表象和音乐记忆在练习中的运用,并得出音乐表象形成的规律和方法。

谱例 4-4 久石让《菊次郎的夏天》主题



首先,我们将左手的和弦音型由分解和弦变化成柱立式和弦,节奏时值总长度不变。谱例如下:

谱例 4-5 久石让《菊次郎的夏天》柱立式和弦伴奏



在这样的伴奏音型中配合右手演奏,以便于对作品形成初步的印象。接着,左手单手弹,但只有每个节奏音组的第一个音实弹,其余的音虚弹。这里所指的实弹是指正常触键演奏,虚弹是指手指按原有指法触摸到琴键却不弹出声来,让声音在头脑中想象出来。由教师帮助学习者将各乐句分开来演奏,只弹重拍音,其余音符虚弹。如下所示,被圈出的音符是实音。

谱例 4-6 久石让《菊次郎的夏天》伴奏低音



这种练习需逐句或逐段进行训练,在学习者不清楚如何划分乐句的情况下,由教师来根据他们的演奏熟练程度指定演奏长度和范围。接下来是完全地虚弹,只见手在琴键上舞动,不需要弹出声音,眼睛可以看着琴键,头脑中想象所演奏出来的声音。

然后是双手弹奏,左手虚弹,右手实弹。这个步骤是有些难度的,因为如果手指力度控制不好的话,很有可能双手都弹出声音。这时演奏者需要的是尽量放慢速度,让头脑中所想和手下所弹之间找到一个速度上的平衡,不宜快速演奏。

接着,学习者把这个学习过程转换给右手,做到左手实弹,右手虚弹,用以训练大脑对右手音符和声音的识记,这种记忆便是连续性和流动性的。为了确保练习的顺利进行,速度可以放慢到学习者自己适应的程度。最后,教师要求学习者双手虚弹,然后在头脑中想象所要演奏出来的声音。对于不具备绝对音高听觉的学习者,教师的要求可以有所降低,即允许实弹出每小节的重拍音,以便对脑海中的旋律的准确性有所把握。

在这一阶段的训练中,值得注意的是多数学习者仅仅是从感觉和知觉的层面理解音乐,只能谈论出与乐曲情绪相关的内容,这些只是对背景和音乐语境的理解。而对于作品本体,他们并不清楚,甚至无法分解所演奏作品的乐句。如戈登所说,读谱像阅读一样,要对语句和语义有所理解而非单纯地背诵字词。他们从所听所感的音乐素材中提取出自己所理解的音型和节奏型,这样才有可能同化那些识记的内容,即形成原始音乐表象或称记忆表象。这种理解,并非只是建立在感性基础上的。学习者更需要的是对音乐表达方式、音乐“语法”(即和声和曲式的特点)以及节奏的特点的学习和理解。

这种记忆表象的形成需要具备两个基本条件。其一,能够清晰地划分所要演奏曲目的基本结构和基本乐句,对曲目的相关本体知识,包括音调、和声、节奏特点尽可能地分析到位,也就是对音乐的基本语法有所了解。其二,无论是否具备绝对音高听觉,所演奏曲目的主题必须在头脑中形成声音与音符(包括琴键)的对应。

戈登在他的《高级音乐表象测量》试题设计和 Audiation 形成阶段理论中指出:通过变换音乐节奏和音乐旋律的方式,在比较中形成音乐表象的可能性最大。即表象的形成是在相

同音乐主题的不同音乐变体中通过比较得以形成。因此,变奏曲这种曲式,最适合用于音乐表象形成的有意识的训练。下面以莫扎特的《小星星变奏曲》K.265 作为训练素材。

谱例 4-7 莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 主题



这是一首令人耳熟能详的曲子,整首变奏曲的 12 个变奏无不依据这个经典的旋律展开。在这段主要主题的旋律段落中,我们要清楚如下几个基本的问题:

- (1) 什么是乐句? 如何划分乐句?
- (2) 什么是终止和半终止?
- (3) 什么是调式调性?
- (4) 我们如何在 12 个变奏当中找到主要主题的音型?

在掌握了这首作品的“基本语法”之后,通过辨别找出十二个变奏的主要主题来巩固学习者的记忆。

上述整体训练步骤如下图所示:

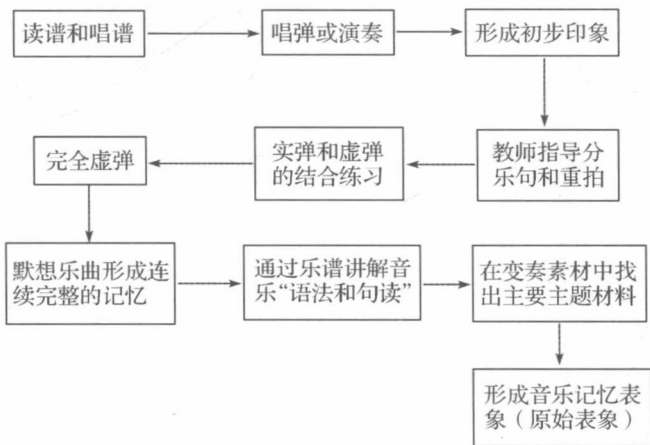


图 4-1 音乐记忆表象整体训练步骤

显然,我们在音乐练习过程中迈出了重要的一步——他们开始学会动脑去记忆了。但这只是音乐表象形成过程中的一个步骤。在形成熟练的音乐记忆之后,教师应该思考的是如何在练习中展开音乐思维。

回顾在教学策略中所选择的教学步骤和方法,教师可以确定教学内容的选择范围。在培养学习者音乐记忆表象或原始表象形成的过程中,我们可以选择与其程度相当或略低于学习者水准的作品,比如学习者可以对已经演奏过的,较为简单的曲子进行回顾性的演奏。如已经弹到车尔尼 740 的学习者可以回顾车尔尼 599 的作品,此时应关心的是作品的结构、调性和写作特点。通过这种关注,学习者可以在对相同旋律的不同表现的比较中,获得音乐记忆表象或原始表象,然后根据作品提供的基本材料进行扩展和变化,常用的办法有两种:一是通过移调练习,二是通过基本语汇复杂化。但在发展学习者想象表象的时候,要十分谨慎地选择教学内容,因为这些内容将成为学习者通过表象运动进行即兴演奏和变奏的基本素材。我们可以通过两个方法来获得这样的教学内容,一是依据学习者学习程度或通过《高级音乐表象测量》(AMMA)获得的学习者音乐能力倾向程度来选取那些低于他们演奏水准的作品;二是通过与学习者的访谈获知他们在过去的学习中曾经演奏过的曲目范围。这两个办法相对容易一些。

从表象产生的作用来看,音乐的学习与语言的学习存在着相似性。戈登在他的研究中也曾多次将音乐的学习和语言的学习加以比较。他曾指出:“音乐表象的作用相当于语言当中的思维的作用。让我们来想想语言、说话与思考之间的关系:交流需要产生的结果是语言,交流所使用的方法是说话,交流所依据的内容是通过思考而得出的。音乐、演奏和音乐表象之间也存在着这种相似的平行关系。”譬如我们在说母语的时候,我们出发的角度不是语音,而是语义。虽然本研究不涉及音乐语言当中语义的讨论,但仍然可以作为音乐与语言的相似点予以讨论。而在我们掌握不够熟练的第二语言中,我们却不由自主地开始关注语音的正确性。究其原因,是因为我们掌握的第二语言的语汇不够充分,对语汇所具有的文化内涵也不够了解。

因此,练习的步骤可以概括为:(1)获得音乐表象,并将表象按自身理解 and 设计转化为声音。(2)按照练习乐曲时的心理特征将乐曲练习到所设想的水准。

关于音乐记忆表象发展到音乐想象表象的完整过程,可以参见下表:

表 4-2 音乐记忆表象发展为音乐想象表象的过程

认知阶段	学习内容	由音乐记忆表象向想象表象的过渡与发展	戈登提出的学习顺序理论
记忆	音乐语汇(音型和节奏型)和音乐语法的积累	音乐记忆表象	同化
思维	对已形成音乐记忆表象的音乐段落和语汇做出音乐构成方面的分析	表象运动与表象深化	模仿
想象	调动表象,通过想象对各种音乐语汇进行各种可能的变化并根据所学理论和规则予以修改和完善	表象分化形成音乐想象表象	融合推衍

四、音乐中的视谱

视谱的本质是视与运动的联合,即在视乐谱音符模式的同时,演奏刚才看到的另一些音符模式。具有良好视谱能力的学习者不仅看得快,而且将看到的模式转化为动作的效率也很高。

视谱的一般特征:(1)对于演奏来说,左右手单独练习具有十分重要的意义。单手练习的意义在于演奏者可以花较多的时间进行更专注的练习和分析,并做出自我指导。演奏者可以获得清晰的音乐观念以及演奏中的技术要求。(2)视谱的难度取决于音乐预期的难度而非曲目本身音符的多少。例如,贝多芬的奏鸣曲音符多于拉威尔的《古风小步舞曲》,但技术难度却不一定比拉威尔大。(3)视谱过程中眼部的运动可分为三类:垂直运动,即在看每个和弦时,由高向低进行;水平运动,即视谱主要以旋律视谱方式为主;上述两种的混合型。(4)视谱可以训练短时记忆,有效的组块运动是视谱顺利的重要保障。(5)音乐记忆表象的形成速度和质量的高低是视谱程度的基础。

案例:音乐表象形成的视谱训练

紫玉和梓滢是两名普通的钢琴学习者。她们也曾经历机械的手指训练学习,并在这种教学方式的影响下习惯了没有思考地练琴。在这个案例中,教师的教学目的是帮助两名同学在视谱过程中实现音乐表象的形成。该案例是以质性研究中的叙事探究法完成的。以下段落节选自他们在钢琴课上的教学与反馈:

我有意在两个星期之内没有再提《小星星变奏曲》的学习内容。我希望这个旋律能在他们的头脑中沉淀下来。梓滢问我:“左手的单音可不可以经过改编形成《菊次郎的夏天》那样的分解和弦?”我喜出望外,并清楚地看出,她已经在开始主动思考了。

再次见面时,我有意把梓滢和紫玉叫到一起上课,我希望同龄人之间通过思维的碰撞能够更有效地去思考。我开门见山地问:“你们觉得这 12 个变奏写得怎么样?”

“有的觉得挺好,有的我不太喜欢。”紫玉说。

“我觉得主题挺幼稚的,但要是接着往下看就发现这么简单的主题也可以展开得这么复杂。”梓滢说。

我听了微笑,说:“上几次课我们已经把这首作品完全记在脑子里了对吧?”他们点头,我接着说,“那么你是否能够按照音型或节奏型将这 12 个变奏进行归类?”

她们翻出谱子,我给了她们一些时间归类和思考。好在这首作品并不是很难,所以她们很快找到了作品写作的规律。

“第一变奏和第二变奏是十六分音符型的变奏,”紫玉说。“只不过一个是左手一个是右手的变奏,这样的变奏我也能想得出来。”

谱例 4—8

莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 1



谱例 4-9

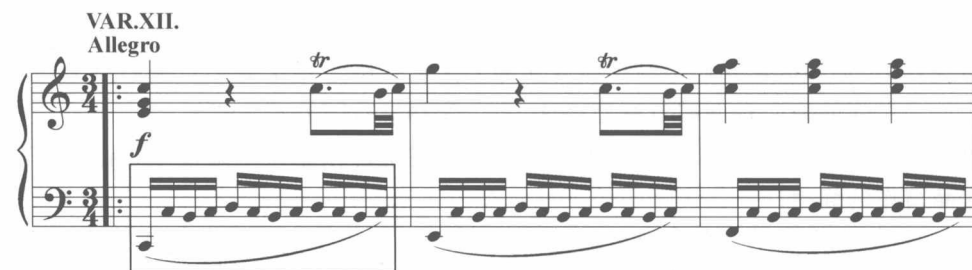
莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 2



“不只是这两个变奏,”梓滢说,“后面的变奏有的也用了十六分音节奏型,像第 6 变奏、第 7 变奏和第 12 变奏。”

谱例 4-10

莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 6、7、12



“第 7 变奏不算吧!”紫玉说,“那是音阶音型的变奏。”

“好,第 7 变奏有争议,我们暂时放下,去想一想这其中还有什么节奏型?”我说。

“三连音音型,第 3、第 4 变奏用的都是三连音。”紫玉说。

谱例 4-11

莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 3、4

VAR.III.



VAR.IV.

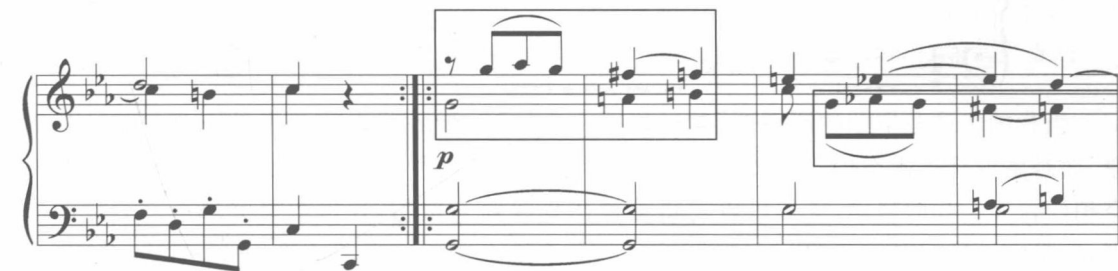


“那么除了音型上的变化外，还有什么样的变化方法？”我问。

“我觉得第 8、第 9 和第 11 变奏写得很像巴赫那种感觉。”紫玉说。

谱例 4-12

莫扎特：《小星星变奏曲》K.265 变奏 8、9、11

VAR.VI.
Minore.



“巴赫的感觉”我顿时高兴起来，“你继续说说，巴赫的感觉是什么样的感觉？”

“就是右手旋律刚开始，左手开始模仿右手的音型和节奏，第 11 变奏是低八度的模仿，第 8 和第 9 变奏是五度的模仿。”

我笑着问他：“你看它们和你弹过的巴赫创意曲还有什么区别？”

紫玉仔细看看，没看出来，我找到巴赫的二部创意曲，让他们对比看。

谱例 4-13

巴赫《二部创意曲》第八首主题



当我画出这些空拍的圆圈时，紫玉说了一声“哦”，但她明白我要说的不是空拍这样简单，而是要说明这样空拍的意义。梓滢也表示她看出了两种复调写法的不同，但不清楚巴赫空拍的含义。我解释说，空拍可以使得旋律出现时躲开重拍，并以此来突出声部旋律的清晰，这是空拍最主要的作用。它使得每个声部旋律在出现时错落有致，加强了旋律的流动性。戈登认为，按步骤将形成音乐表象的三种学习层次分为：同化型学习、模仿型学习和融合推衍型学习。同化型学习是以听觉来收集环境中的各种音乐声音，并将所听到的音乐形成自己的听觉素材。看到她们的眼神，我相信此时她们已经如戈登所说，做到了真正的“同化”。

“我还是觉得第 8、第 9 和第 11 变奏是有区别的，”梓滢说，“第 8 是 c 小调的，而第 9 和第 11 都是 C 大调的。可第 9 和第 11 也是有些区别，但我说不出来，我总觉得虽然都是大调，可第 11 变奏的感觉有些悲伤。”

确实，第 11 变奏应该算得上是整曲 12 个变奏中，写得最具有特色的一个。这不仅仅因为它在开始时用了卡农式的复调写法，正如梓滢的反应那样，在大调中流露着一丝细腻的忧

伤,我们在它的重属和弦延长音上,从它原本的“弱—强—弱”节奏变化为“强—弱—弱”中,可以看出这些原本典型的音型与节奏型通过新用法获得了新的意义。在大调式和慢板的背景下,原本明朗的音调中,充满着淡淡的忧伤。

我对梓滢和紫玉说:“我特别高兴你们能看得出这些音型和节奏型上用法的特点,我希望你们能记住它,或许在你们回想起最初的主题时,能够自己编配出带有特点的新变奏。”

谱例 4-14

莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 11



“节奏、音型和调式我们都想到了,我想问的是在节拍上,你们有发现不同吗?”

她们从头翻查到尾,“只有第 12 变奏变换了节拍。”紫玉说。

我请紫玉将第 12 变奏演奏了一遍,虽然从节拍标记上来说,第 12 变奏确实将主题的 2/4 拍变换成了 3/4 拍。但显然流动的音型和快速的节奏使得这个变奏的三拍子节奏感并不明显。联系到整部作品来看,运用 3/4 拍的目的更像是为了拉长乐曲的结构,从而形成一个有力的变奏曲的总结。不过,变换节拍的方式却不失为对主题进行变奏的一个重要方法。

谱例 4-15

莫扎特:《小星星变奏曲》K.265 变奏 12



此时,我已经清楚地意识到,紫玉和梓滢的记忆表象开始在头脑中发生运动,逐渐开始有想象表象形成的迹象。于是,我提出了一个她们从未听说过的要求:“我希望你们能够自己编弹或编写出一段音乐,将这段主题发展开来。”话音刚落,两个人都用迷茫的眼神看着我,在她们的学习过程中,似乎所有的问题都有着是与非的答案,而这种开放式的、不限思维界限的问题,倒让她们缺乏安全感。

此后的一个月之内,我未曾提及任何与这首《小星星变奏曲》相关的内容。我相信此时在她们的头脑中,一条富有个性的新的变奏正在逐渐形成。因为已经具备音乐记忆表象的学习者,只要是在他有思考意愿的情况下,一定会调动内心形成的表象,逐渐形成想象表象的。而想象表象落实于琴键或乐谱中,便成了新鲜而富有想象力的创作。

五、音乐活动中的表演焦虑

(一)表演焦虑的定义

在音乐心理学的文献中,经常能看到“表演焦虑”与“舞台紧张”二词并用,且常常相互替代。其实,二者所指的含义并非完全相同。Wikipedia(维基百科)给出了二词的定义和区别。舞台紧张或表演焦虑指的是一种焦虑、畏惧或者持久的恐惧,且这种恐惧与在观众或摄像机前进行表演有关。其中,“舞台紧张”或特殊场所恐怖与言语恐怖症一起,是一种公共场所表演焦虑,其常常体现在运动员身上。而“表演焦虑”被解释为对表演不佳的一种惧怕(由于实际的公众或暗指的特定人群)。舞台紧张常常由一种纯粹的表演期望所引起,常常出现在表演之前的很长一段时间。它具有很多表现:烦躁不安、心跳加速、手脚颤抖、腹泻、面部神经痉挛、口干等。它出现在一般人群中,这些人有可能是初出茅庐的艺术家,也可能是造诣颇深的艺术家。舞台紧张是一种在公共场合的表演恐惧,但是一些音乐家和演说者对表演焦虑和舞台紧张进行了区分,表演焦虑是积极的(如果使用得当的话),因为荷尔蒙(俗话是“激动”)能够提高表征的质量,而舞台紧张则是一个消极的概念。

近年来,在世界音乐学术圈内,越来越多的学者都倾向使用“表演焦虑”而不是“舞台紧张”。原因如下:首先,表演焦虑特别涉及音乐家的感觉经历。第二,音乐表演焦虑发生在许多场景之中,而不仅仅是在舞台上,舞台紧张的含义是面对庞大观众时的沮丧挫败感,但是音乐表演焦虑可能是在较亲密的环境中产生的,例如在课堂上或一个试演中产生。表演焦虑取决于环境的可评估性,而不是取决于观众的出席。第三,“紧张”暗示了一个突然的害怕或警觉,而音乐表演焦虑可能是可预测的,并且是在一个重要事前之间逐渐发展起来的。最后,音乐表演焦虑这一短语暗示了音乐的表演方式,而不仅仅是表演者经历的害怕恐惧。如果舞台紧张仅仅是一种过度害怕的感觉,那就糟糕到了极点。但是,对于大多数的音乐家来说,他们考虑的主要问题是舞台紧张对表演质量的影响,以及舞台紧张对他们精确有效地完成演出任务有何影响,这些特征使得音乐表演焦虑与其他形式的场合害怕显示出了不同。

(二)表演焦虑的发生率

Schulz(1981年)对维也纳交响乐团演奏员的研究中得知,58%的人指出在音乐会中他们的“神经压力”很高或非常高,24%的音乐家抱怨在演出前高度紧张。

Fishbein和Middlestadt(1988年)在美国对48个管乐队,超过2200名音乐家进行的调查,得知19%的女性和14%的男性指出:舞台紧张是一个严峻的问题。

Wesner、Noyes、Davis(1900年)发现在美国的音乐学院中,21%的学生和教职员报告存在“显著的苦恼”,这种“显著的苦恼”源于焦虑。40%的人经历了“中度的苦恼”。17%的人报告存在“显著的损伤”。30%的人报告存在“中度的损伤”。最令人烦恼的症状具体为注意力不集中(63%的人具有这种症状),快速的心跳(57%),颤抖(46%),嘴唇干燥(43%),出

汗(43%),并且呼吸急促(40%)。其他一些普遍报告的症状是脸红、声音颤抖,恶心和眩晕。9%的人报告因为焦虑所以他们常常避免音乐表演,13%的人报道在实际演出中至少中断一次。

在不同类别的表演者的一个对比研究中,Marchant-Haycox 和 Wilson (1992 年)发现音乐家最易受到表演焦虑影响(47%),接下来的是歌唱家(38%),最后是舞蹈家(35%),再后者是演员(33%)。表演焦虑是一个显著的问题,并且对于无经验的业余爱好者来说也是存在的。

Kemenade 等学者 1995 年在荷兰进行的一项调查中,59%的交响乐队的表演者申明常常出现表演焦虑,其中 21%的表演者的表演焦虑很强烈或非常强烈。Van Kemenade, Van Son, 和 Van Heesch(1995 年)在荷兰对所有的职业管弦乐家进行了民意测验,他们发现:在 155 个回应者中有 91 人,也就是 59%的人报告专业性或个人性地受到舞台紧张的困扰,10%的人报告在重要演出前几周都受到预先焦虑的痛苦。

另一个大范围的调查包括了遍及全球的 56 个管弦乐队。该项调查是 1997 年由 FIM (Fédération Internationale des Musiciens)执行的。在 1639 名回应者中,70%的音乐家坦言他们有时候在一个演出前,会经历这种严重的焦虑,以至于使表演受损。16%的音乐家指出,这种严重的舞台焦虑出现的频率超过了每周一次。

以上研究指出了,音乐表演焦虑对 15%~25%的音乐家来说是一个严峻的问题。那么,表演焦虑的发生率与年龄之间的关系会如何呢?这一问题存在两种假设。一种假设是:表演焦虑随着音乐家表演经验的递增而减少,即当音乐家变得越来越有经验并且越来越熟悉不同的听众和应对不同的挑战时,表演焦虑随之递减;另一种假设是:表演焦虑与音乐家的成就成正比例增长,即音乐家的成功与责任相辅相成,当音乐家收到的称赞越多并且面对较高的公众希望时,所感到的压力就越大。比方说著名小提琴家米尔斯坦(Nathan Milstein),据采访,若傍晚有音乐会,他会在演出当天摆弄卡片或四处游览而放松心情,这一举动与他年幼时无拘无束的表演经历形成了鲜明的对比。除此之外,钢琴家鲁宾斯坦(Arthur Rubinstein)和歌唱家帕瓦罗蒂(Luciano Pavarotti),二者都承认对于非常重要的演出,他们极端焦虑并且非常苦恼。还有,伟大的演员奥利弗(Laurence Olivier)在他演艺事业的晚期,突然患有严重的表演焦虑长达几年之久。

由此可见,表演焦虑不能凭年龄和经验一概而论,是一个发生率频繁且复杂的问题,需要进行详尽的科学研究。

(三)表演焦虑的现象解释

由于音乐表演焦虑是一个复杂的现象。这种现象与在其他的压力和情绪下进行的工作一样。为了说明问题,Stephoe 把表演焦虑分为四个不同的元素,这四种元素与许多现代压力反应的概念很相似,并且这四种元素是三种恐惧模式系统的重要分支。在这四个元素中,最主要的是感情或感觉。对于许多音乐家来说,感情或感觉形成了表演焦虑的中心经验。同时,当音乐能够引起心境和情绪时,这种感情或感觉就应该可以识别出,且心境和情绪不仅仅局限于听众,同时也影响了表演者。但是,其他几方面也很重要,即在信息处理过程中的认知反应或干扰、行为变化以及生理反应。1997 年 FIM 的调查显示:在演出期间或之前,生理症状是频繁出现的,最显著的症状是快速的心跳(67%),手出汗(56%),以及肌肉

紧张(56%)。同时,49%的演奏员抱怨他们常常不能集中注意力,46%的演奏员说他们在表演中主要表现为战栗和颤抖。

但是,音乐表演焦虑的多种表现不是同时发生的,并且在不同的领域中各反应间的联系是多种多样的。譬如:一个演员在遭遇到表演焦虑时,可能只显示出动作或姿势的损伤,但并不感到沮丧;相反,另外一人可能主要遭受表演焦虑的认知障碍。Graske 和 Craig(1984年)解释到:各成分之间的一致性在较焦虑的表演者之间是较高的,但是生理测量和主观测量之间的相关性却没有达到 0.38,这就说明了生理测量和主观测量之间的矛盾仍旧存在。理解这些成分之间的相互关系对研究表演焦虑的核心问题事关重大。

(四)表演焦虑的测量

关于表演焦虑的测量问题,一直是该领域讨论的盲点。在国外的相关研究中,只发现了 20 多篇用于表演焦虑的自陈报告。

1. 现有文献的四个特点

第一,几乎所有的报告都以大学生或音乐家为样本来进行研究。总体来说,样本的年龄偏大,且集中于研究音乐学习的专业人士。目前,除了 M.S.Osborne 和 D.T.Kenny 在 2005 年为青少年,即 12~19 岁的音乐学习者制作的 MPAT-A 量表之外,还没有专门为儿童制作的 MPA 自陈报告测量出版发行。

第二,音乐表演焦虑量表的使用范围很广(其中有专门为钢琴家专门设计的钢琴表演焦虑量表;也有为弦乐表演者设计的舞台紧张量表等),并且也囊括了对不同表演场合的测量。

第三,所有的量表测量都跨越了多种背景基于被试对音乐表演的自我反省评估,从而对音乐表演焦虑进行分级。

第四,大部分测量音乐表演焦虑的量表都是对心理学非音乐表演焦虑的量表的改编。

2. 表演焦虑的成因及相关理论

(1)叶克斯-道森(Yerkes-Dodson)规律唤醒理论:唤醒理论,即叶克斯-道森法则,认为,压力与业绩之间存在着一种倒 U 形关系,适度的压力水平能够使业绩达到顶峰状态,过小或过大的压力都会使工作效率降低。紧张度和行动之间存在“U”形关联,即随着唤醒到达一个中间阶段,信息处理和行为表演也得以推进,但是当生理唤醒超过了最适宜的程度,信息处理和行为表演就开始恶化了。

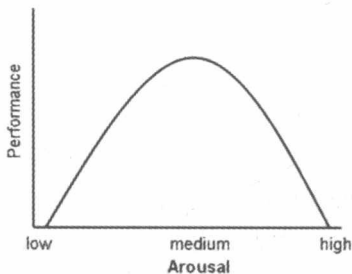


图 4-2 叶克斯-道森(Yerkes-Dodson)定律

在许多焦虑音乐家的表现中,生理唤醒显得十分显著,如心跳急速、呼吸短促以及出汗,而以上这些症状都是交感神经系统的激活表现。从主观上说,许多焦虑的音乐家都经历过过度呼吸的症状——眩晕、战栗以及由于过度呼吸引起的心律升高(在动脉中二氧化碳水平

连续减少),而过度呼吸正是惊恐病人发病的特征。按照这些结果,音乐表演焦虑可能是过度生理激活的结果。Stephoe 采用自陈报告的形式对专业歌剧演员进行了研究(1983),其测量方法虽然存在一些限定性,但结果却与倒“U”形图一致。

然而,利用客观的生理测量,证明音乐表演焦虑与过度唤醒之间紧密联系的证据少之又少。迄今为止唯一证明音乐表演焦虑和生理测量存在紧密联系的研究是由 Fredrikson 和 Gunnarsson 完成的,数据表明焦虑音乐家与不太焦虑的音乐家相比,他们的心率平均增加了 39.2bpm,而后者的心率只增加了 22.6bpm,并且焦虑个体的肾上腺素和脑皮层的反应程度与焦虑水平相应。除此以外,Widmer 等(1997 年)也阐述了音乐表演焦虑与过度换气相联系的呼吸紊乱之间存在具体的相关性。但是,还有一些研究显示相似的生理激活层次与音乐表演焦虑无关。例如,Larkin(1990 年)研究得出:公开表演时血压和心律显著升高,但是这些反应与表演焦虑没有显著相关。通过上述文献研究说明:生理唤醒可能是音乐表演焦虑的一个必要条件,但不是一个充分解释。产生表演焦虑的其他因素可能与表演相应的认知反应相关,并且与生理唤醒的感知相关。但是,这些生理的客观研究结果也同样有益于或有助于克服表演焦虑。

(2)三维延伸的叶克斯一道森规律:Wilson(2002 年)年提出了一个三维延伸的叶克斯一道森规律,他把压力的来源分为了主要的三类:

第一是特征焦虑,任何个人特征,不论是体质的还是学习的,这些个人特征把压力传递给易感性。

第二是环境压力,例如公共表演、试演或竞赛。

第三是任务掌握,从表演一个简单的、进行过完成排练的艺术作品到表演那些复杂的、无准备的材料。

这些压力的来源是独立变化的,所以焦虑对表演有益与否取决于他们之间的互动。这个模式解释了许多研究结果并且对于表演者有许多实践意义。例如,较高焦虑的表演者在熟练掌握作品和放松的状态下表演效果最好,相反,较低焦虑的表演者善于应付挑战并且在要求的较高的听众面前表演得较好。易于焦虑的音乐家应该选择容易、熟悉的作品来进行表演,尤其是试演或重要的公开表演中。但是,艰苦的准备可能把一个困难的作品转变成一个相对轻松的作品,这样就减少了表演焦虑。

(3)灾难理论:生理唤醒可能是音乐表演焦虑的一个必要条件,但不是一个充分解释。产生表演焦虑的因素还与认知反应相关,并且与生理唤醒的感知相关。

音乐表演焦虑的一个特征是任务取向认知的瓦解,即焦虑音乐家在表演期间,想象灾难化或夸张负面事件的可能性和影响。例如:歌唱者可能觉得他们的气息不以所期望的方式对歌唱进行有力的支持或者乐器演奏者觉得自己在音调的演奏上犯了一个小错。焦虑音乐家却深信这种事件将摧毁整个演出,最后导致全局失控。Wolfe(1989 年)观测到:焦虑音乐家深信在演出的开始阶段若出现一个小错误将使他们感到十分沮丧,以至于他们在以后的演奏中出现更多的错误。其具体表现为对崩溃的恐惧,同时也表现为表演者担忧将在舞台上恶心或昏厥。Stephoe 和 Fidler(1987 年)对表演中普遍存在的多种自我言语(self-talk)进行类型识别,研究发现与表演焦虑最有联系的那种言语类型被称为灾难降临型。例如,“我相信我将要晕倒了”或“我确定我将要犯一个致命的错误,这个错误将毁灭一切”。表演焦虑和灾难化之间的联系不仅存在于音乐家中,还广泛存在于学生演员中。

(4)至善论:既然表演焦虑代表了一种对他人评价的恐惧,那么表演焦虑与其他形式的社交恐怖亲密联系在一起就不足为奇了。在某种程度上,表演焦虑也与个人创造焦虑的气质特征联系在一起。完美主义者与具有对自己和他人非现实的高希望联系在一起。完美主义者也与过度担忧小错误和过失联系在一起,其趋向关注错误而轻视正确的事。完美主义者非常自我挑剔并且正因如此而受到低自尊心的折磨。另一个导致焦虑的个人气质性格是需要过度自我控制。这种趋向使人感到不舒服并且会在未预期的场合下感觉不能成功。

Lehrer 和他的同事(1990 年)执行了一个与音乐表演相关的忧虑想法因素分析。在呈现出的多因素结果中,包括担忧和恐惧注意力分散。除此之外,担心其他人的反应也是一个显著的因素,并且这一点与焦虑存在正相关。与之相反,结果显示:越理想化的态度,诸如相信听众希望演员能够较好地进行演奏,并且允许一些小错误发生等,这些理想化的态度与适度唤醒的适应层次相联系,而不是与严重的表演焦虑相联系(Stephoe & Fidler, 1987 年)。担忧其他人的反应,这一点可能与非常高的自我标准和一个完美化态度相连接。

(5)产生表演焦虑的其他因素——社会生活压力:在现实生活中,音乐家面对的不仅是一次次的排练和演出,与其他工作的人群一样,他们也要面对来自社会的种种压力。所以音乐家的消极情绪不仅仅局限于表演焦虑。一些研究者以此为切入点,对音乐家的职业健康研究的背景进行了系统分析。

1997 年 FIM 调查让管弦乐家排列了 40 多种潜在的压力来源。大量的音乐家列出了十项他们认为是适度或严重的压力状态。可以看到对于职业管弦乐家来说,最一般的压力来自于指挥、与同行的矛盾、工作环境、排练安排的不满、表演方面的问题。但是,与困难相对的是积极的感觉,如兴趣感以及在交响乐队中进行演奏的纯粹喜悦所带来的满足感、工作中的多样性、面对听众进行表演的兴奋感。

在对表演爵士和摇滚的流行音乐家的研究中,也存在同样的问题。据报道,流行音乐家主要担心的是环境的不确定性,时常出现工作负荷周期低负载的情况,即在不令人兴奋的场景下不得不进行常规表演,与同行的竞争以及缺乏清晰的事业发展结构。音乐学生的焦虑沿着相同的路线发展。

(五)音乐表演焦虑的治疗途径

药物疗法:许多演员试图用减少焦虑的药品来进行自我治疗,例如酒精、安定,还有大麻。这些举措可能使一个表演者顺利地完演出,但是却具有破坏性,因为这些举措产生了依赖性并且表演的完美界限却消失了。

心理分析:对表演分析的多种心理分析已经展现出来的。这些心理分析把表演焦虑的发展追溯到了早期的童年经历,例如与展现生殖器相连的矛盾以及家长对手淫进行的惩罚。这些记录是很难证实的,尽管有时候成功分析描述了个案研究的处理,但是这些分析不能满足科学的评估条件。然而早期的实验可能有助于表演焦虑的研究,但是作为处理程序的组成部分,我们还不清楚这些研究是否需要进行重新审视。

行为治疗:一些治疗恐怖症的行为方法已经应用到音乐表演焦虑中来了。众所周知的行为主义方法是系统脱敏(Systematic Desensitization),这种方法包括了肌肉放松的训练。系统脱敏疗法又称交互抑制法,其理论基础是学习理论,即经典的条件反射与操作条件反射。利用这种方法主要是诱导求治者缓慢地暴露出导致神经症焦虑的情境,并通过心理的

放松状态来对抗这种焦虑情绪,从而达到消除神经症焦虑习惯的目的。系统脱敏法是一种最常用的行为治疗方法,它应用“抗条件作用”原理以解除病人与焦虑有联系的神经症等行问题。它的基本原则是交互抑制,即在引发焦虑的刺激物出现的同时让病人做出抑制焦虑的反应,这时反应就会削弱,最终切断刺激物同焦虑反应间的联系。采用系统脱敏疗法进行治疗应包括三个步骤:首先,建立恐怖或焦虑的等级层次,这是进行系统脱敏疗法的依据和主攻主向;其次,进行放松训练;再次,要求求治者在放松的情况下,按某一恐怖或焦虑的等级层次进行脱敏治疗。例如,一个焦虑的钢琴家可以想象在一个友好的家庭环境中为亲友演奏一个简单的乐曲。当对这个意向感到舒适的时候,钢琴家就可以想象下一个场景了,即想象包括几个陌生人的场景等,最后直到设想一个主要的音乐会场景为止。一些研究暗示了经典的脱敏法确实有助于克服表演焦虑和言语焦虑。但是,暴露本身并不一定消除表演焦虑,因为许多音乐家表演了若干年却从未自然而然地战胜他们的恐惧心理。

认知行为治疗:有时候,把某人的恐怖症行为作为目标来处理潜在的焦虑,这一点是不充分的。因为焦虑者认为他或她的状态对于焦虑的开始是很关键的。既然消极的自我言语常常调解表演焦虑,自我言语沿着一些认知重建的形式,例如在演出期间重新组织某人的习惯思维方法,这一点可能很有效。

认知程序的最重要目标是集中表演者的注意力。1982年,Kendrick等展示了一个被称为注意力集中训练的程序,由53个寻求解决表演焦虑的钢琴家组成。这个程序是:训练用乐观的、任务相关的自我言语来代替演出期间的消极与任务不相关的想法。把改善与行为排练相对比(多在友好的、支持性的观众面前进行表演)并且与一个等待队列控制相对比。两种处理都显著优于等待队列控制,但是在一些评估条件上,注意力训练高于行为排列。作者承认他们的处理包括了许多方法,例如言语劝说、示范、教授、表演成就。但是他们治疗的关键元素是对适应不良想法的修正。

后来的研究对这个结论提供了一些支持,在1991年的认知治疗与焦虑药品的研究中,Clark和Agras发现 β 肾上腺素阻滞剂与安慰剂的效果并没有什么分别,但是认知重建却比二者的效果都好。

认知重建的特殊形式被称为压力思想灌输。这种观念就是灌输现实的希望,这些希望都将在表演中经历,并且促进乐观的自我评论。教导表演者期望焦虑的症状,该焦虑必定在重要的公开场合之前出现并且表演者要从容面对,就是再组织他们使之不再那么令人恐惧,甚至变得理想的反应。例如,肾上腺素效应(例如,心跳加速、呼吸急促)作为正常的情绪反应而受到重新评估。正常的情绪反应对于一个听众是不显著的,并且正常的情绪反应能够提供能量,这样的话有助于进行生动和令人激动的音乐表演。

催眠术疗法:如果自信的自我言语对于去除表演焦虑是很关键的话,那么言语暗示在催眠状态下进行传递可能也是一种有效的处理。1993年,Stanton描述了一个两个阶段的催眠程序,这种催眠程序把成功想象与理性情绪治疗(rational-emotive therapy)(克服极致的荒诞想法,例如任何稍欠完美的事情都是一场灾难)联合在一起,他用这种方法处理了三个案例,并获得了成功。尽管催眠术疗法在Stanton的研究中很有效,但是这些结果还是初步的研究成果。首先,他的程序包括了放松并且在没有昏睡导入的情况下,这个程序可能也同样奏效。其次,做了一些研究但并不是一个成功的迈进。目前需要的是一个划算的催眠术对照和一个标准的实践对比。

第四节 音乐欣赏心理

一、音乐欣赏的本质

(一) 音乐欣赏是有选择的反应

音乐欣赏在一定意义上是音乐活动的基本形式,是作曲家和演奏家工作的出发点和归宿,也有人称之为“三度创作”。

音乐欣赏是一种有选择的反应。在欣赏过程中,整个音乐体验情绪中的某些成分处于控制状态,而另一些则处于从属地位。那种认为对音乐的反应只能是一种,音乐对所有人永远是同样的东西的观点是不符合实际的。事实上存在着许多欣赏类型,音乐可以着眼于多种因素中任何一点进行领悟,当然,这些因素综合一体才形成了完善的音乐体验。但是,由于个别差异的缘故,听众总会受到不同因素的诱导,而个性接近的听众又会在不同的时间受不同因素的控制。这决定了音乐欣赏活动的变更性和波动性,也否定了理想化的单一欣赏模式理论。

即使在音乐家的欣赏体验中,也不可能找到包罗万象的、同一的因素。他们体验之独特在于其系统的、富于表情和意义的整体。然而,这组织和含义也可能偏向于多种因素的某些方面,也不可能包含任何客观细节的确切意识。这一点在惠普尔有趣的实验中得以证实,他的实验是针对音乐评论界的问题进行的。当时的音乐评论经常是如下套语:“他演奏的作品美如诗画、细致入微。”“光彩超过了自身。……如歌的旋律使他获得了显赫声名。”“那段连音弹得妩媚至极。绝无第二位大师能与这闪光的速奏媲美。”“离作品原意尚有些小差异。”惠普尔指出,这些高谈阔论与音乐会的实际的客观描述相差很远。

惠普尔的被试对象是六位钢琴家,实验材料选自由巴德瑞夫斯基和符里曼演奏的李斯特《匈牙利狂想曲 No.10》的片段:

谱例 4-16

李斯特《匈牙利狂想曲 No.10》的片段



经科学研究揭示出来的客观差异主要是:符里曼演奏的装饰音与原谱基本符合;巴德瑞夫斯基将它延长至五个音,并在低音区加了一个音。符里曼的六个三十二分音符用了 1.2 秒;巴德瑞夫斯基用了 3.07 秒,而且强得多。符里曼的第一小节最后一个和弦为断音,两小

节之间停顿 2.42 秒;巴德瑞夫斯基的第一小节倒数第二及第三个和弦是断音,最后一个和弦延长 0.21 秒并与第二小节联为一体。另外,在踏板的用法及力度上也存在差别。被试的反应是:“巴德瑞夫斯基的力度强些”“差别主要在踏板的运用”“巴德瑞夫斯基更富有光彩”“巴德瑞夫斯基的两小节浑然一体”“主要是分句不同;微妙之处只可意会,不能言传”。从上述客观差异我们看到:①没有一个接近客观的完整描述。②最后一个反应暗示了,演奏不仅是掌握详尽的细节结构,个人的喜好或许更接近真理。很明显,欣赏中重要的不是所有的细节,而是经选择的对象。③它说明了评论家为什么使用“指触”“分句”这些模棱两可略带神秘色彩的术语。所谓善听并不拘泥于细节的如实分析而是对音乐表情和结构某些因素的选择反应。当听者试图描述其体验时,他所使用的术语只能是与他那特定的选择反应相对应的不确定词语。

感官对有意义对象的反应不在于结构细节,而在其组织中的主导因素。我们承认善听与否是存在的,但善听本身也有多种类型。原因很简单——我们可以从不同的角度来欣赏音乐。但善听与否的本质区别并不依赖对结构细节面面俱到的把握,它更多地取决于选择出来作为控制注意焦点的诸因素。人们对音乐的反应是极端复杂和多方面的,它还牵扯到根深蒂固的动觉和其他深刻的心理因素。这恰恰揭示了为什么音乐在人类生活中具有如此伟大的意义,为什么音乐不依赖具体的描写及象征的力量就能够传递情感意味并使它具体化的终极原因。构成这种复杂反应并在其中占据优势地位的因素之一,是音乐欣赏中的外在影响因素。

(二)音乐欣赏的外在影响因素

1. 心境

博尼斯提出,为达到完整的音乐欣赏,有准备的、恰当的心境是必不可少的。他提到,从某种程度上,心境解释了他拜鲁特听瓦格纳歌剧所产生的艺术效果。他说,歌剧传统强有力地使人们逐渐形成自然接受的精神状态,而歌剧艺术效果也随之产生。此外,音乐欣赏中的美感受情绪的制约。

大量实验证明,音乐善于强制一种或多种心境,其感染力使听者原先的情绪和心境在顷刻之间处于次要地位,它们被迅速地忘却,除非原先的心境十分强烈稳定并压倒音乐所感染的那一部分情绪造成尖锐的冲突时,这才构成干扰因素。解说和演出环境是重要的,它们能强化心境反应。事实证明:逐字逐句地介绍作品中说了什么并不重要,而几乎任何形式的评论,如果它能暗示听众使他们进入恰当动情的情绪状态,就能激发听众的兴趣。

2. 音乐表象伴随联想的洋溢和形象性比喻的唤起

由于音乐在联想过程中的刺激作用,使人产生形形色色对过去经历的再现,大脑中所谓自由漫步以及视觉、动觉表象和其他感觉表象的浮现。因此,在音乐记忆表象初步形成之后,可以寻找各类体裁和题材的作品。经过体裁的甄选,电影音乐比较适合用于音乐欣赏中音乐表象的形成。因为随着戏剧情节的发展,相同的主题有着纷繁多样的变化,这种变化不仅与音乐本体相关,还可以通过戏剧情节的发展和相应配乐的渲染实现音乐对情绪影响的最大化。这种对于情绪的影响则直接作用于学习者,促使他们在音乐表象运动中形成连续而有意义的音乐语句语汇,而不是单音。这不仅帮助他们树立音乐学习的兴趣和信心,也为他们音乐表象的形成和运用提供了有意义的学习材料。为此,选择一些比较经典的电影原

声配乐,鼓励学习者通过电影来理解音乐,同样也通过音乐来理解电影。类似的电影音乐有1993年John Williams的《辛德勒名单》、1988年Ennio Morricone的《天堂电影院》、2007年Dario Marianelli的《赎罪》,等等。

3. 视觉体验

听觉经验的内容来于声源,当双耳的接收处于平衡状态时,中枢神经系统听觉刺激的反应就获得最适度的活动。经验告诉我们,在人们接收声音时,总是自然地调整身体或头部,使声源居于中间的位置。同时,如果视觉感受器能与听觉感受器同时工作,那么人们得到的客观资料就愈充分、感知就愈明确。在人们进行言语交际时,人们总倾向于同时用眼睛和耳朵来接受交际对方的声音、口形和手势表情等,借助这多种客观资料,言语就容易理解。在听收音机或风琴演奏时,这种情形也常发生。

视听结合是一个具有普遍意义的现象,即使是音乐家也十有八九同普通人一样有这种表现,只是他们的音乐体验中的其他因素比重较大,以至于视觉因素相对地居次。当然,一部分普通人可能受心境、音乐表象伴随的联想或形象化比喻的强烈控制而排斥视觉因素,但在大量的欣赏实践活动中,视觉审美的功能是值得考虑的,有时它甚至成为音乐欣赏活动中的统治因素。它说明了为什么优质的音乐厅或歌剧院不仅提供听的条件还为观看设计了良好环境,为什么好的台风和表演能促使音乐家成功。有人说,所有这类东西与音乐毫无关系,其实这种看法并没有科学根据。视觉体验与听觉体验是紧密交织的,它在音乐欣赏过程中具有一定的意义。

二、情绪理论

音乐最擅长情绪情感的表达,音乐反应以情绪情感反应为主要表达方式。音乐被认为是“用象征性的语言表达清晰的情感和内容”。情绪因诠释的角度不同而有着不同的概念,如情绪是一种社会产物、是一种语言与认知、是一种道德现象、是一种动机、是一种激动状态等。简言之,情绪包含了生理的、心理的、认知的以及社会文化的层面。关于情绪的定义,历史一直存在众多的争论。

(一) 情绪的要素

影响情绪的因素的主要有如下来源:生理的、心理的、潜意识的、行为的、社会的、环境的、认知的、社会互动和文化结构等方面。情绪产生于生命的一个古老的机制,人类有数百种情绪,其间又有无数的混合变化与细微的不同,情绪的复杂是语言描述所不能详尽的,但情绪的性质主要有两种:愉悦和不愉悦。

在音乐的情绪反应研究中,情绪代表一个广义的概念,一般依据情绪发生的持久性、强度、紧张度分为三种状态:心境、激情和应激。

心境:是指比较微弱持久地影响人整个精神活动的情绪状态。心境不是关于某种事物的特定体验,而是具有弥散性的特点,如高兴时看见什么都高兴的状态。影响心境变化的原因很多,如人际关系、工作学习状态、健康状况、时令季节的变化等。

激情:是一种强烈的、短暂的、有爆发性的情绪状态,如狂喜、愤怒、惊恐等,在这种情绪状态下,人的自控力会下降,随之出现全身发抖、毛骨悚然、手舞足蹈等生理表现。激情也有积极和消极之分,积极的激情与坚强的意志力相联系,能激励人们克服困难障碍,取得成功;

消极的激情对机体的活动具有抑制作用,使人出现失控的行为表现。

应激:是第三种情绪状态,其主要是指机体对各种内、外界刺激因素所做出的适应性反应的过程。应激的最直接表现即精神紧张。简单地说,可以把应激理解为压力或刺激。当人受到应激作用时,人就会产生一种相应的反应,并在新的情况下逐渐地适应。如果人不能适应这种刺激,就可能在生理上或心理上产生异常,甚至可能发生疾病。

(二)情绪与情感的界定

从广义上来看,情绪与情感之间的差别不大,是人对客观事物是否符合其需要所产生的态度体验。情绪作为感受体验的动态,具有情境性、短暂性、冲动性、外显性等特征。情绪如悲、喜、怒、惧等是可以测量的,是人与动物都具有的反应。情感是在情绪基础上产生出来的,具有社会性、稳定性和深刻性等特点,可分为道德感、理智感和美感三种。

(三)情绪的维度与分类

对音乐的维度与分类有利于情绪的识别与研究,但也有使之简单化的倾向。早在19世纪,冯特就提出了情绪三维量:愉快—不愉快,激动—平静,紧张—轻松。20世纪60年代,施洛伯格提出了愉快—不愉快、注意—拒绝、唤醒水平三个维度。70年代普拉奇客提出的情绪复合维模式体现了他的三维理论:强度、相似性、两极性。汤姆金斯于1962年提出了8种原始情感:兴趣—兴奋、享受—快乐、惊奇—吃惊、苦恼—痛苦、厌恶—轻蔑、愤怒—狂怒、羞愧—耻辱、惧怕—恐惧。伊扎德在1972年又在此基础上增加了内疚。艾克曼则把基本情绪简化为六种:快乐、惊奇、厌恶、愤怒、惧怕、悲伤。中国古代教育把情绪分为:喜、怒、忧、思、悲、恐、惊。中国现代教育把情绪分为:悲情、恐惧、惊奇、接受、狂喜、狂怒、警惕、憎恨。四种情绪的基本划分:快乐、愤怒、恐惧、悲哀。六情说:喜—怒、哀—乐、爱—恶。

(四)伦纳德·迈耶的“期待—情绪”理论

历史上对情绪和音乐领域中主要的哲学和理论观点的概览有两种主要的理论观点——绝对论和所指论,其阐释了音乐与意义之间的联系。绝对论者提出,音乐的意义只与作品内容的本身相关,我们通过音乐作品就可以感知到这种关系。所指论者则指出,除抽象的意义之外,音乐对世界的行为、动作和情绪是有所指的。需要指出的是,这两种理论观点可能共存于同一特定的作品中,但在一般意义上,大多数人认为某一特定作品(例如,标题音乐)可能会更多地倾向于支持其中一个理论观点,所指论者更多地将标题音乐视为所指论的范畴。

第二个差别存在于两种不同的审美理论观点中。形式论者和表情论者认为,音乐的意义分别在于智力和情绪。同时,也有理论家指出,存在两种观点的结合。例如,绝对表情论者称,音乐能够产生相应的情绪反应,同时,这种反应又源自对作品中各种音乐关系的感知和理解。伦纳德·迈耶的理论观点即是这两种观点结合的典型。

过去的30年中,在音乐的审美和情感反应这一研究领域内,伦纳德·迈耶对哲学的、理论的乃至经验主义都产生了巨大的影响。伦纳德·迈耶的著作的主要贡献之一是回答了“是什么造就了音乐的伟大”这一问题。他认为,音乐的价值与音乐构成要素的目的趋向有关。此后,他应用信息理论,对音乐价值进行了探讨。如果音乐单位组织得过于良好,以至于结果落入人们的意料之中(预知的),那么,与音乐相联系的价值就微乎其微了。反之,如

果音乐的结果难以预知,随着音乐中的信息的增加,音乐构成要素的价值也随之增加。需要指出的是,这一理论仅适用于特定的一般音乐结构之中(例如,一种音乐风格),因此,在音乐中完全随意和偶然的变化并不包含在迈耶理论所适用范围的之内。伦纳德·迈耶的理论还指出,当一种期待由于音乐中出现未曾预料的结果而受阻时,音乐的情绪反应即被唤起。总之,音乐首先唤起期待,然后产生悬念,最后得到解决。

伦纳德·迈耶首次提出这个观点是在1956年,他分析了大量的作品,并确定他的理论符合对音乐范例的评价的实际。雷默指出,伦纳德·迈耶所使用的分析技术“依靠的主要是主观的判断”,因此,从客观的实验的意义上说,这不足以完全证实期待理论。Vermazen在1971年指出,伦纳德·迈耶的理论缺乏精确的定义和公式,因此,在更大的程度上是一种哲学而并非理论。然而,这种一般性为实验者宣称,他们的研究是对伦纳德·迈耶的观点的验证—提供了更大的空间。许多实验研究者都尝试检验伦纳德·迈耶的观点,尽管在研究中,采用的方法以及得到的结果不尽相同,但期待理论将有助于以上研究的整合。

(五)海芙娜形容词量表

K.海芙娜于1935年制定了一套较为完整的形容词核对表,该表筛选了67个形容词作为具有典型意义的心境反应的象征性符号,并将这些词分为八个近义词簇,供被试选择,形容词核对表的理论前提是这样的:如果特定的音乐因素与特定的心境反应存在稳定的联系,词表中象征不同心境反应的各组词簇在被试核对选择后,就表现出某种有规律的集中趋势。

1936年,K.海芙娜用同一首钢琴曲片段的的不同变体,考虑音乐中哪些元素影响音乐的情绪表现。其中包含和声的丰富性、节奏特征(坚定地、流动的)、调式(大调、小调)、旋律进行的方向(上行、下行)。她通过形容词表,来获得被试对音乐的反应。结果表明,旋律进行的方向对音乐情绪的影响最小,无论是上行还是下行的在听众的情绪体验中没有差异。调式影响最明显,小调与悲伤、如梦、柔和、渴望的形容词类(pathetic, doleful, sad and dreamy)相对应;大调与愉快、欢乐、轻快的、优美的等形容词类(merry, joyous, playful, sprightly)相对应;坚定的节奏与有精神的、傲慢的、威严的、有力的等形容词类(spiritual, lofty, dignified and vigorous, robust, emphatic)相对应;而流动的小节则与小调相对的形容词类相对应。

海芙娜形容词核对表曾多次被作为重要的测试工具在音乐情感研究中使用,由于该词表中近义词在语义上的细微差异以及汉语在对等上的困难,这里将列出并附以刘沛教授翻译的海芙娜形容词核对表的名词形式列出以供参考:

第一簇:敬畏、高贵、崇高、神圣、严肃、肃穆。

第二簇:黑暗、压抑、困惑、暗淡、沉重、忧郁、悲伤、悲惨、伤感、悲剧。

第三簇:梦境、热望、忧郁、恳求、多情、柔和、向往、屈从。

第四簇:平静、从容、抒情、安宁、满足、安谧、抚慰。

第五簇:纤细、离奇、优雅、幽默、轻盈、活泼、新奇、欢跳、奇幻。

第六簇:明亮、愉快、快活、欢乐。

第七簇:激动、戏剧、兴奋、狂欢、冲动、热情、不安、激情、高涨、喜胜。

第八簇:显赫、威严、军威、庞大、强健、生机。

对海芙娜形容词核对表语义理解上存在的问题:

由于形容词核对表本身存在的局限性和中国人与外国人在文化背景、表达方式、宗教信仰

仰等方面的差异以及被试的人群英语水平的参差不齐,造成对海芙娜形容词核对表中的形容词理解的程度不同。在用海芙娜形容词核对表进行测验的时候发现,被试对上述八簇中的词语存在某种理解上的困惑,这些存在的问题会直接影响到测量时被试情绪反应描述的准确性,即使用汉语翻译出来的每一簇中的词语也让我们感受不到他们之间的相近词义的关系和某种程度上的递进关系。因此,海芙娜形容词核对表应在原有词表基础上制定一个符合中国本土的形容词核对表,以便使我们将它更好地运用到实践中去。

(六) 偏好与兴趣

偏好是个体对事物的一种选择倾向,音乐偏好是个体对具体的音乐对象的喜爱程度的表现。在个体与客体交往的情感反应各层次中,偏好应该处于居中的位置。这种定义所体现出来的意思,高于简单的愿意接受音乐(或音乐类型),同时低于与音乐的价值观发生联系的对音乐的承诺层次。在对音乐的情感反应研究中,对偏好一词的使用各不相同。如同短小旋律片段可以引发短暂的情感一样,偏好同样可用以表示对音乐风格的长期的承诺(Long-time commitments)。

1. 听赏者的属性对音乐偏好的影响

个性:听赏者在属性上的不同可能会影响到他们对音乐的偏好。其中,个性对音乐偏好的影响似乎引起了研究者极大的研究兴趣。一些研究证明,通过对音乐偏好的了解可以预知个性特征的发展。其他研究者则从其他方向上对个性和偏好之间的关系进行了研究,如利用个性特征对音乐偏好进行预测等。音乐偏好与特定的个性因素(如短时情绪状态)间存在一定的联系。然而,这些关系的具体特性还不十分确定,因此需要进一步探索。

性别影响:听赏者的性别是比较容易观察和记录的特征,因此,许多对音乐偏好的研究都把性别作为一个分析变量。与此同时,只有很少的研究专门将性别作为研究的核心,然而,大量数据的存在为性别—音乐偏好之间的关系提供了信息。尽管在这里进行回顾的一些研究可能仅仅代表了这一领域的研究,然而,更多的研究都明确地将性别作为他们数据收集的一部分。大量的证据显示,音乐偏好的差异不可能由听赏者的性别因素所导致。尽管一些研究的结果与这一结论相反,然而,在量表测验之后,更有分量的证据证明:“没有性别所导致的差异”。

其他因素:与性别和音乐偏好之间的关系相比,社会经济因素和音乐偏好之间的关系要复杂得多。许多研究者在尝试对社会经济地位和音乐偏好的研究加以整合和总结时,问题出现了。各研究之间在对音乐偏好(本章的第一节已有论述)进行评价时使用了不同的方法。此外,由于在对社会经济数据进行评价时,标准化的方法也并未建立,因此,这使得研究结果的整合从本质上就缺乏基础。当结果相同时,不同的方法常常导致不同的结论。当结果相异时,研究就只能被孤立起来看待。

在 Standifer(1970 年)的一项调查中,他运用词语测量的方法(Verbal measure),就人们对音乐的一般态度做了研究(《海芙娜—俄勒冈音乐态度测验》),探索了经过设计用来发展对音乐表现的感知对音乐偏好的影响。在这一测验中,研究者观察到了社会经济地位所产生的显著影响。处于较低社会经济地位的被试者与处于其他社会经济地位的被试者相比,在海芙娜测验中显示得更为充分。

需要指出的是,这里所提及的大部分研究都选取了大学年龄的听赏者作为被试。在研

究中,关于音乐偏好和年龄的变化,一般都被记录下来作为一项单独的研究,这在下一节中才被提及,而这往往容易被忽略。但是,我们必须了解,在对音乐的情感反应研究中,大量类似的重要数据只有获得重视,这一领域中的进一步研究才能得到保障。

2. 对听赏者的偏好产生影响的因素

许多研究者都尝试对影响听赏者偏好的变量进行研究。对变量一般的分类包括训练(包括长期和短期)、熟悉度、重复、企盼和成人赞许。研究就长期训练对偏好的影响进行了定义,被试者或具有长期的音乐学习的基础(例如,音乐专业),或几乎没有受过什么正规的音乐训练。大多数研究者没有直接对长期训练进行研究,而是将其视为一个兴趣变量。

长期训练:在对长期训练和情感反应进行研究时,我们趋向于得出这样的结论:两者间确有关系存在,特别是在听赏古典(音乐会)音乐时,但是,这种归纳所基于的数据支持仍然是缺乏的。Long(1971年)在前述的那项研究中,验证了被试者在辨别原始和改编后的音乐的能力。他指出,这种能力与学习钢琴或其他乐器的时间长度有关。另外,研究者还发现,被试者在对音乐会上所表现出来的音乐偏好与合唱或器乐组中所获得的经验之间,存在中等程度的关联。

Duerksen(1968年)在一项综合研究中,就重复和变化(Alteration)对情感反应的影响作了一定的探讨,其结论是:音乐专业和其他的被试者在对音乐的偏好方面存在显著的差异。在“爱好”量表中,当所有的音乐类型混合在一起时,音乐专业的被试者较其他被试者而言,受到音乐更多的正影响;而当不同风格的音乐(例如,流行或古典)单独加以研究时,只有在古典音乐上,不同的测试组之间才表现出不同的偏好反应。

Hargreaves、Messerschmidt 和 Rubert(1982年)又对音乐内容、听赏者对音乐片段的熟悉程度以及音乐训练这三者之间的相互影响做了研究。音乐片段的选择需要三位研究者一致通过,分别代表了古典或流行音乐以及熟悉或不熟悉的音乐。被试者在两个七点量表中对音乐片段进行评价,量表被划分为从差(1)到好(7),从讨厌(1)到喜欢(7),同时,被试者需要描述它们的音乐训练情况(训练或未受过训练)。结果显示,音乐训练产生了显著的影响:受过训练的被试者对音乐的评价显著地高于未受过训练的被试者,并且,熟悉的选段较不熟悉的选段而言,获得的评价显著较高。同时,被试者对古典音乐选段总是给予更高的评价,但是这种影响在对“爱好”的评价中并未显现。

Burke 和 Gridley(1990年)在研究中被试者对四段钢琴片段的偏好间的关系、被试者对片段复杂程度的主观判断以及听赏者在同一片段中感受到的熟悉程度和喜爱程度之间的关系进行了探索。被试为受过或未受过音乐训练的大学生,研究者就他们对 J.S.Bach 的《C大调前奏曲与赋格》、德彪西的《亚麻色头发的少女》、格里格的《特罗尔豪根的婚礼日》以及柏辽兹的《第一奏鸣曲》第二乐章的偏好进行了评价。每一段音乐都由七位音乐教授根据不同复杂程度对其进行排列。结果发现,个人的偏好与复杂程度成反比,由此,研究者得到一条反 U 型曲线。对于熟悉音乐的被试者而言,平均的喜爱程度显著较高。在德彪西和柏辽兹的音乐片段上,偏好的差异十分巨大。这说明,对音乐的熟悉度可能会使偏好有所增加,特别是比较复杂的现代音乐。

在 Geringer(1982年)的研究中,他选取了三组被试者,从音乐的词语偏好和操作偏好(计时听赏)以及词语和行为测量之间的关系等方面对其进行了研究。被试者从五、六年级的小学生($n=40$),大学教育专业的学生($n=40$),以及在本科生和研究生音乐专业课程中登

记在册的音乐专业学生($n=40$)中任意抽取。数据显示的结果与音乐训练的实际一致:大学音乐专业的学生对传统的作曲家表现出明显的偏好,而非音乐专业的大学生和小学生则多半选择现代的流行作曲家。此外,在被试者对作曲家的偏好方面,词语和操作测量的结果在音乐专业的学生这一被试群体中具有很高的关联度。而对于非音乐专业的大学生和小学生而言,词语偏好存在前后不一致。

短期训练:我们可以看到,在对长期训练的影响所做的研究比较有限的情况下,一些研究者就不同类型的短期训练对偏好反应的影响产生了一定的兴趣。从现有的研究来看,在短期训练对偏好的影响这一领域中,结论并不十分明确。我们看到,一些类型的训练似乎对部分被试者(低社会经济地位,见 Standifer 1970 年)有所影响,其他的训练看上去则未必比简单重复要好到哪里去。如果这些结果能被进一步的研究所证实,那么,必将对音乐教育项目的目标产生重要的提示作用。

一些研究者致力于音乐以外的信息教育,同时,其他一些研究者则致力于提高学生的音乐辨别能力。Williams(1972 年)使用语义差异量表,就音乐才能倾向、社会地位和教学对被试的音乐态度的影响进行了研究。两个大学音乐欣赏班的教育者在为期两个月的测验研究(分为前测和后测)中,研究者对其所教授的音乐没有限制。差异是由两种不同的音乐类型所导致的——流行和严肃音乐作品(声乐)。严肃声乐作品选段增加了正面的情感,与此同时,流行作品的选段则使正面的情感出现下降的变化。

在古典作品的音乐偏好研究中,Larson(1971 年)尝试就音乐和音乐以外的信息对偏好的影响进行探索。研究通过一个五选项的偏好量表进行,结果显示,音乐信息导致了偏好的增加,而音乐以外或其他的信息则对被试者产生不了多大的影响。

一些研究者尝试去区分一些变量,诸如熟悉、重复和训练等的不同影响。Edmunston(1969 年)尝试就长期环境(熟悉)和训练对偏好的影响进行区分,他的研究选用了印度音乐。被试者分为三组:一组接受西方音乐的训练,一组接受印度音乐的训练,而第三组则不接受任何训练。Edmunston 发现,在对印度音乐选段的评价中,接受印度音乐训练的被试组较其他两组被试者有较大的不同。

Amen(1977 年)同样对这两个变量(训练和熟悉)进行了研究。研究选取了古典和流行音乐,而被试则是西德七年级的学生。研究结果显示,训练影响了被试者对熟悉的评价,而并非他们的偏好反应。实际上,一些结论显示在两个变量之间存在负相关。

在七年级学生对当代严肃音乐(包括有调性的、多调性的、无调性的音乐和电子音乐)的偏好的研究中,Bradley(1971 年)对特殊的分析训练以及简单重复所产生不同效应作了一定程度的探讨。在对偏好的后测阶段,研究者测量了被试者对分析训练中学过的(或者仅仅是重复过的)和其他一些未包含在训练中的当代作品的不同偏好。测量结果显示,接受过分析训练的被试者对于学过的和改变后的音乐偏好有显著的增加,重复组则只对他们听过的音乐产生偏好,对于控制组来说,在测验前没有接触任何音乐,其偏好在测验后没有多大变化。

在对音乐会之前教的效果进行评价时,Clarke(1970 年)采用两种行为测量的方法,就被试对交响音乐会的情感反应、信息搜索和社会交互作用进行了研究。尽管研究由于不同的教师采用不同的教学方法而具有一定的局限性,结果显示,在这些音乐会前经验和情感反应的行为测量的结果无关。

Colwell、Greer 和 Standifer 都就训练对音乐偏好中的音乐知觉的影响进行了研究。

Colwell(1965)尝试进行一项长期的研究,以五年级的学生为被试者,发展他们的音乐技能和知识。他的目标是使学生能够参与到如 Meyer 所说的音乐体验中去。尽管选取的被试者中,有 10%~20%的人同时具备智力和音乐上的准备以投入到“真正的听赏体验”中去,但 Colwell 仍然指出,一年的时间太短暂,即使被试者处于一个超过平均水平的学习状态中,也不足以全面地发展这些技巧并掌握知识。

同样用了一年的时间,Standifer(1970 年)就音乐表现的知觉对审美敏感性的影响进行了研究,被试者是来自初中和高中的学生。教学目标集中围绕对音乐要素的感知。在研究中,Standifer 使用了《海芙娜—俄勒冈音乐态度测验》作为测量工具之一。结果显示,学生在学习后,对音乐的态度发生了转变,而控制组则没有出现变化。此外,在考虑到社会经济等级差异时研究者发现,社会经济地位较低的学生受到了教学的正面影响。

Greer 和他的同事使用操作心理学的技术,对儿童的偏好进行了处理。在第一份调查报告中,Greer、Dorow 和 Hanser(1973 年)指出了音乐辨别训练对幼童音乐选择行为的影响。研究者教会训练组的学生运用连续趋进技术,对乐器的图片和相应的符合该乐器特点的音乐选段进行匹配。实验者使用正面词语强化的方法,以鼓励这种行为。尽管研究者声称影响可能来自多方面,比如,每个被试者接受正面词语影响的数量等,然而结果显示,在训练组和非音乐活动组之间,并没有差异存在。第二项实验的设计则是为了对这些影响加以控制。实验过程与第一项研究相似,但是对强化的分配进行了仔细地考虑。这一研究的结果显示,所有组中的被试者对交响乐的偏好都较开始时有所增长,同时,对一种类型的音乐进行正面词语强化(成人的赞许),无论是否进行辨别训练,对改变音乐偏好来说都是一个有效的过程。

在一个相似的研究中,Greer、Dorow、Wachhaus 和 White(1973 年)就赞许评价、音乐课或反复地播放音乐选段对五年级学生的音乐选择行为的影响进行了探索。研究者得出如下结论,在课堂教师、艺术家课程和简单的重复听赏之间,差别不明显。就学生在低强化情境下的学习而言,如果学生在音乐课上受到大量来自成人的正强化,会让他们选择更多的音乐学习。

许多研究者选择重复对音乐偏好的影响作为研究的核心。虽然不同的研究者所采用的研究策略有所不同,但研究结果却显现出惊人的一致。作为一个重点研究领域,音乐作品的重复对情感反应的影响发布过许多研究成果。然而,其他的数据仍然是必要的,以便确定作品具体的特征(风格或复杂程度)是如何与重复互相作用并产生情感的变化。

Getz(1966 年)以七年级儿童为被试对象,对其偏好的改变进行了研究,其中选取了不熟悉的严肃音乐作为被试音乐。音乐选段共有五个,用来表征前面已经确定的偏好范围,这些音乐片段将在十周左右的时间内重复 10 次。与此同时,其他一些音乐作品也同时作为非实验因子的干扰因素,让被试者进行听赏。得到的结果显示,通过反复听赏音乐而达到熟悉,对于偏好有明显的影响。此外,当重复达到 6 到 8 次后,对偏好的影响也达到了最大化。

Heingartner 和 Hall(1974 年)的一项研究支持了这些发现。他们验证了重复对音乐偏好的影响。在这项研究中,音乐选自巴基斯坦的民间音乐。音乐片段一共重复了 8 次,实验数据来自大学学龄的学生,四年级的学生的数据显示出在听赏频度和偏好之间存在很强的正相关。

Bradley(1971 和 1972 年)测验了重复对结构辨别的影响,以及被试对古典音乐和前面

所确定的最受喜爱的流行音乐选段的情感反应。研究选取了三组大学学龄的学生作为被试。第一组在三周的时间内,听赏每个选段 17 次,同时对其评价 9 次。第二组听赏和评价重复的片段,但是只用词语描述的方法,对音乐选段的结构要素进行描述。第三组则为控制组。研究结果显示,听赏了重复片段的组,即第一组和第二组,对古典音乐片段的喜爱有所增加,而被试者对先前最受喜爱的流行音乐选段的偏好则有所下降。其他数据则显示,对结构的觉知通过听赏者的词语报告测量而得,与偏好之间存在一些并不清晰的关系。

Heyduk(1975 年)就音乐作品的固有特征、特殊的复杂性以及重复对偏好的影响进行了探索。研究者选取了四首钢琴作品,分别代表不同的复杂程度,而这取决于该作品的和声和节奏特征以及被试者对复杂性的评定。当每个作品都在“爱好”量表中进行评价过后,四首作品的其中之一再次让被试者对其进行听赏和评价共 16 次。我们发现,重复所造成情感结果取决于被试者对复杂程度的不同偏好。Heyduk 提出,“音乐的重复所产生的效应是情境和个体因素共同作用下的一种功能”。

Hargreaves(1982 年)进行了两项实验,目的是要探索在不同风格的音乐的情境下,重复对被试者对音乐喜好的影响(不同音乐风格用以表征不同程度的客观复杂性)。在第一项实验中,两段音乐(轻音乐和先锋派爵士音乐)共出现了 3 次(在每次大约一小时的听赏过程中)。在第二项实验中,三段音乐(流行、古典和先锋派爵士音乐)在超过三周的实验中共出现了 4 次。除了先锋派爵士音乐(被试对其的爱好程度不随重复的增加而增加),实验结果大体上证实了反 U 型理论的正确性,同时,被试也没有因为实验结束而出现恢复效应。然而,一个重大的发现是:尽管重复可以改变被试者对某一音乐风格的爱好程度,然而被试者对不同风格音乐的偏好在排序上却显然不能改变。

3. 音乐的特征对偏好的影响

特定的音乐特征可能对偏好反应产生不同的影响。少数研究者致力于探索被试对非音乐和音乐刺激、不同的音阶以及无背景的音乐刺激(Noncontextual musical stimuli)的偏好。在 Breger(1970 年)的研究中,他选取 60 名男性和 75 名女性作为被试者,并研究他们对有意义的声音刺激的情感反应。被试在量表中对 12 种声音进行评价,刺激包括哭泣、嗡嗡声和音乐的录音记录。在对不同刺激的评价中,研究者发现了差异的存在,然而,男性和女性被试者对同一刺激的评价却十分相似($r=.84$)(r 表示相似度)。

在一项测试被试者对单音刺激的偏好的研究中,Hedden(1974 年)对频率、强度和波形等变量进行了操作。研究者选取了音乐专业和非音乐专业的大学学龄的被试者作为评价者。Hedden 指出,在两个范例中观察到了不同的影响。音乐专业被试者的实验结果显示,偏好受波形、响度以及波形和响度的不同组合的影响,但值得注意的是,频率在其中并没有发生作用。非音乐专业的学生也同样受到上述变量的影响,但在他们身上,研究者还发现了响度和频率经过特殊混合后对偏好产生的复合影响。Hedden 总结后提出这样的结论:音乐专业和非音乐专业的被试者对单音刺激可能存在不同的偏好。

在对偏好的研究中,对于不同的律制对偏好的影响是十分有趣的。Keefe(1975 年)对初中和高中学生对成对旋律的偏好进行了研究。在一对旋律中,第二条旋律仅作音调或者平均律的调整。结果显示,被试者对仅仅在音调上有所改变的旋律有着轻微的偏好(56%)。我们发现,男孩只在音调的喜好上超过女孩,而是否从事音乐事业并不影响被试者的偏好。

Branning(1967 年)选择旋律和和声音程的一般调律或者按照毕达哥拉斯比率进行调律作为研究课题。Branning 的例子记录了单音或复音,结果显示,被试对纯律的偏好略高于复杂度较低的音程(例如,大三度)。

Leblanc(1987 年)就音乐速度对偏好的影响进行了研究(慢、中慢、中快和快),实验分为六个不同的年龄组,听赏的音乐类型为爵士音乐。被试者共有 926 人,从三年级到大学程度不等。24 段爵士音乐范例代表了上述的不同速度,学生的行为通过测试会议给予观察。自由反应(Free-response)在学生完成测试后反馈并得以积累。结果显示,不论是哪个年龄的被试组,快速可以引起较强的偏好,并且这种偏好从统计学的角度来看是较为显著的。另外,听赏者的年龄对整体偏好分数有较强的影响,我们发现年纪最小的被试者(三年级)的得分最高,到七年级时分数逐渐下降到一个低点,然后继续随着年龄的上升而上升,直到大学年龄的被试者。

第五章 音乐能力及其发展

第一节 音乐能力及其相关因素

从广义上讲,最基本的音乐才能素质主要表现为人的各种心理功能:感觉功能、智能功能、记忆功能、动力功能和激情功能。几乎所有人都具备最基本的音乐才能,可以说,没有不具备音乐才能的人。

——根纳季·齐平(俄罗斯音乐评论家,国际教育学院院士)

一、音乐能力的概念与结构

(一)音乐能力的定义

所谓音乐能力是指人们在从事演唱演奏、音乐欣赏或音乐创作等音乐实践活动中所表现出来的本领和个人的音乐感、节奏感、音乐听觉表象等个性心理特征,它是多种能力的综合。音乐能力属于特殊能力,它是保证顺利进行音乐活动的心理前提,同时又是在完成音乐活动中表现出有关的心理特征,它是进行音乐活动的一种可能性,并直接影响其效率,是获得音乐艺术高度成就的必要条件。它要求从事音乐艺术的人必须具备某些特殊条件,除一般能力外,音乐能力所包括的各项内容都应具备。

不同的研究者对音乐能力的观点不尽相同。德国音乐心理学家莱伟士(Revesz)认为特定的音乐才能是一种单一的特性,不能归结成种种能力的总和。莱伟士认为他所理解的那种特定的音乐才能是天生的,是不能加以培养的一种复杂的个性心理特征。这种特征就是对音乐有美的感受能力,擅长音乐的人有着赖以发展的风格感、对比感等。被后人称为“音乐心理学之父”的西肖尔(Seashore)认为音乐能力包括:音高感、音强感、音长感、音色感;基本能力包括:音高的控制能力、音强的控制能力和音乐的联想、记忆力等。苏联心理学家捷普洛夫明确指出,在音乐能力结构中有三种基本能力:一是曲调感,曲调也称旋律,曲调感即对旋律产生的情绪体验。二是音乐听觉表象,即它是在感知不同音高的基础上,随意地运用反映音高运动的听觉表象能力,如能用嗓子或弦乐再现一曲。高度发展的音乐听觉表象是音乐记忆和想象的基本核心。三是节奏感,即从行动上体验音乐的能力,也就是准确地再现音乐节奏的能力。这三种能力与音乐情感反应综合起来就构成了音乐能力的核心。音乐能力就是顺利实现任何一种音乐活动所必不可少的能力之总和。西肖尔曾列出 25 种音乐能力的成分:1.音乐的感觉和知觉:(1)简单形式的感觉。①音高感;②音强感;③时间感;④音长感。(2)复杂形式的知觉。⑤节奏感;⑥音色感;⑦和声感;⑧音量感。2.音乐的动作。⑨音高的控制;⑩音强的控制;⑪时间的控制;⑫节奏的控制;⑬音色的控制;⑭音量的控制。3.音乐的记忆和想象。⑮听觉表象;⑯运动表象;⑰创造性想象;⑱记忆广度;⑲学习

能力。4.音乐智力。⑳自由音乐联想；㉑音乐反应能力；㉒一般智能。5.音乐情感。㉓音乐兴趣；㉔对音乐的情绪反应；㉕音乐的表情。西肖尔能力结构表包括的面很广，不仅包括特定的音乐才能，还包括一般的音乐才能。

在上述国外音乐心理学家对音乐能力的内容阐述中，我们不难发现，莱伟士的观点无疑只看到了音乐能力的表面，而没有对音乐能力的内部结构进行层层剖析，只是笼统地认为音乐能力是“对音乐有美的感受能力”，有“风格感”“感到对比”等，其实这些正是种种音乐能力结合必然要反映出来的结果。捷普洛夫认为，音乐能力就是顺利实现任何一种音乐活动所必不可少的能力总和，他的研究着重地指出了音乐能力的主要部分，即三种基本能力构成音乐能力的核心。他从质量方面去研究能力，区分人们在各种活动中能力的运用，认为音乐能力不仅限于以上三种，音乐能力中既包括从事其他艺术活动的那些心理特点，又包括从事音乐活动的那些特殊因素，因而不能将音乐能力归结为只是一种特定的音乐能力。捷普洛夫的研究着重地指出了音乐能力的主要部分，但是对音乐才能的分析面不够宽广，剖解不够细致和透彻。西肖尔对音乐能力的分析和研究较为深入和细致，他对音乐能力的成分剖解使人们较能清楚地看到能力的本质。但是音乐能力的核心绝不是各种构成分子的机械总和，而是按一定方式组织起来的心理过程的有机结合。在这有机结构中应该是有支撑和主导的要素，但西肖尔没有突出这一点。

自心理学家开始研究音乐能力问题以来，已经走过了150年的历程，但是关于音乐能力基本概念的描述至今尚无一致的看法，音乐能力是一种相对独立的个性心理特性的总和。人所固有的这种特性决定着他对音乐的感知、理解、表演、创作以及音乐学习的成果，这种独特的心理特性决定着这种能力结构的复杂性。不同的人在音乐发展的不同阶段，其“单独的”音乐能力及其能力的总和一直处于相互联系、不断变化的过程中，几乎每个人都具有音乐能力，只是每个人的能力高低有别，并且每个人的音乐能力都有着自身独特的结构。

（二）音乐能力的结构：基本的音乐能力与复杂的音乐能力

对音乐能力结构的研究是研究音乐能力问题的重要方法论问题之一。它曾经是心理学发展过程中各流派争论不休的一个问题。音乐能力理论的产生是与音乐心理学和整个音乐教育发展的主要阶段分不开的。

20世纪30年代实验方法的推广使音乐心理学研究有了迅速发展，几乎每年都有以《音乐心理学》为书名的论著问世。库尔斯和默塞尔在《音乐心理学》一书中提出了综合的、构成复杂的和多层次的乐感理论对音乐心理学的发展做出了重大贡献。

在实验研究中，许多心理学家直接注意到了音乐的感受过程，间接地体会到促进感受过程的能力，如形象思维、想象力、情感等。乐感心理学所取得的成果有助于当代心理学家对音乐能力结构的全面研究。

在行为主义理论盛行期间，美国心理学家伦丁的论著《音乐心理学的对象》受到欢迎，书中提出了以往研究中没有注意到的因素主体受教育的音乐环境和音乐条件。西肖尔、克瓦尔沃塞、比内和斯特恩被公认为音乐能力测验研究的创始人，该研究方法一直被沿用至今。音乐能力的结构通常分为基本的音乐能力与复杂的音乐能力。

基本的音乐能力，包括对音高的感觉和辨别力、调式感、节奏感等，这些能力使一个人理解音乐、演唱歌曲和演奏乐器的愿望成为可能。基本的音乐能力如同手足一样，也发挥着同

样的功能,如果缺乏这些功能,面对弹奏钢琴、演唱歌曲这样的音乐活动可能会显得无能为力。

复杂的音乐能力,是指与实现专业性或职业化音乐活动(作曲、音乐演奏)相关的那些能力,包括曲式感、风格感、音乐记忆等,心理学家常常把这几种才能叫作“音乐天赋”。

在日常生活中,这种概念并不清晰,我们经常把最基本的音乐能力(如音高听辨力、调式感、节奏感)和音乐记忆看作是一个人具有音乐天赋或音乐能力,只要一个孩子具有这几种能力,教师就会认为他具有音乐天赋,并推断他在将来音乐学习中取得成就的可能性。导致出现概念偏差的原因是多种多样的,首先是源于基本音乐能力与复杂音乐能力之间关系的认识问题。通常情况下,基本的音乐能力开始发展得较早,被人们发现得也较早,稳定得也较早;复杂的音乐能力发展得较晚,但发展的速度很快。随着年龄的增长和音乐经验的不断积累,基本音乐能力与复杂音乐能力之间的关系会越来越密切,相互渗透的幅度也越来越大,各种不同的心理特性和心理功能显得更加密切,他们同时又形成了新的心理结构,心理学家把这种新结构叫作“能力的新器官”。这就是说,在发展过程中,发生变化的不仅是音乐能力的总结构,而且还有每一种个别才能,即每一种个别形式或音乐听觉形式、音乐记忆形式、演奏活动或发音心理学内容的形式结构。

这样的变化过程难以描述,因为他们都是非常独特的,甚至可以说,有多少具备音乐天赋的人就有多少种音乐能力结构。人的各种不同心理特性和心理功能之间形成的密切和细腻的相互关系,自然会使二者达到相互加强的作用。首先,各种音乐活动要求每个人具备各种不同的音乐才能,而在不同的人身上,各种不同才能会以各种不同的方式达到相互补充。例如,听觉反应速度迟缓的学生可以通过高度发达的对音乐作品中变化的预测能力得以补偿,这样,这个学生最终也不会落后于班里听觉反应迅速的其他同学。另一重要原因是,随着年龄的增长,一个人音乐学习阶段的变化以及音乐经验的不断丰富,其音乐能力的结构也会不断发生变化。最典型的例子就是学生读谱能力的发展。研究表明,只有1.5%的音乐家才具有读谱的“自然”天赋,这种天赋是由听觉、视觉以及记忆的某些心理学组织的特点所决定的,但是对于那些不具备这种能力的学生来说,可以通过一些非常实用的、典型的结构公式方面的知识,在加线上、在调性视觉形象方面迅速判断的特殊技能上加以弥补。同样,乐队中的乐手也可以凭借自身的经验获得这种能力。所以,人们可以通过这种补偿性的功能获得音乐能力,并且将知识、能力和技能都纳入到音乐能力的结构中,从而形成一种新的心理机制。另外,在不同的年龄阶段中,一个人的音乐能力结构中分为“主要”和“次要”的要素,这些要素的相互关系也是不同的。

二、影响音乐能力形成的因素

(一)个体生理因素与音乐才能

1. 年龄与音乐才能

音乐的发展过程及其所达到的程度是否与人的年龄阶段有关呢?有明显的证据表明胎儿在母体子宫内时就对音乐发生反应。但没有证据可以表明,让尚处于子宫内的胎儿倾听莫扎特或是别的作曲家的音乐能够带来益处。从出生到2年的时间段里,听觉皮层的神经元具有高度的可塑性和适应性。5个月大的婴儿就能辨别出半音,11个月大的婴儿能够察

觉并记住大致旋律。2~5岁,儿童可以接受早期音乐训练。5岁前开始弹奏乐器的幼儿的大脑皮层会发生较大的改变,这就间接表明在感官细胞发展的关键期进行音乐教育是可行的。多数学者认为,孩子开始学习音乐的最佳年龄段是3~8岁之间,但这得取决于孩子的成熟程度。到9岁时,学生们的脑内就已经具备了音乐家所使用的程序,包括领悟、韵律和音调方面的技巧。到10岁时,加工音乐的脑已经成熟了80%。因此,大脑发育的生理过程和人类音乐才能的发展存在着很大的相关性。

随着年龄的增长,音乐能力长时间的逐渐退化或许不会被人察觉,因为感知和表演的不足会通过对注意力和控制的强化而得到补偿。

在嗓音方面,由于人体在生理上发生了决定性变化,会使老年人的嗓音能力逐步降低,使音域变窄。生理上的灵活性降低,会使其失去演唱高音的能力。由于不能再产生那些由胸腔发出的声音,而致使浑厚低沉的声音减退。另外,嗓音色彩也会发生变化,老年人通常把这种变化看成是音质的丧失。然而,并不是所有的嗓音都会以同样的方式和同样的程度进行老化,有些老年人仍会拥有非常年轻的嗓音,而有些年轻人的嗓音却显得比较苍老。嗓音的生理年龄未必就和人的年龄重合。

在听觉方面,声音强度感知力的退化,常常会借助合适的、辅助性技术手段来进行补偿。但是,这又会引起一些麻烦,老年人往往会慢慢习惯某一种频谱,因为借用助听器来补偿听觉缺陷会改变声音的频谱和一些暂时性特征,也会改变它最初的感知特点。因此,当老年人出席音乐会时,有时会把一个新型的助听器换成一个旧款的或者不用助听器,这些现象的存在是不奇怪的。

在肢体的运动方面,职业的和业余的音乐家在接受常规的机械运动测试时会表现出随着年龄的增长而退化的趋势。而音乐表演中的机械运动技能却不会存在这种随着年龄的增长而退化的趋势。在手指的协调性和运动速度方面,年老的职业演奏者不比年轻的同行差。遭受老年痴呆症之苦的老人仍旧能够跟上自己所听到的音乐节奏。和音乐有关的机械运动技能似乎维持得最为长久。老年钢琴家高级能力的明显存在,不只是因为练习的作用,还是因为不断地进行公开表演的缘故。

在记忆力方面,尽管人们确信记忆力一般都会随着年龄的增长而减弱,但是音乐领域的证据却表现出相反的和不确定的情况。在音乐会的演奏中出现的“卡壳”或中断现象中,心理状态的影响大于年龄因素造成的影响。由于遗忘而导致的演奏错误正反映出了心理上的和身体上的压力。

从以上研究可以看出,人的不同年龄段与人的音乐才能发展有一定的相关性。人体生理和心理发育是音乐才能发展的前提条件,早期儿童身心发展的一定时期也是发展音乐才能的最好时机。老年人某些生理机能的退化会关系到音乐才能的变化,但老年人的音乐才能未必会随着其生理机能的退化而减退,众多因素交错在一起,退化的部分能从其他方面得到补偿。

2. 性别与音乐才能

生理上的性别差异是客观存在的,心理上的不同在某些方面也会呈现出性别特征,那么,人的音乐才能是否也会呈现出性别的差异呢?针对这个问题很多学者从不同的角度进行了研究。麦吉尼斯(Mcguinness)发现婴儿在接受有选择的强化影响之前,表现出感觉能力的差异,女婴表现出对听觉刺激的兴趣,男婴则对视觉刺激更有兴趣。卡根

(Kagao)与刘易斯(Lewis)的调查证实:6个月的男婴把注意力放在断续的音调上,而女婴更注意复杂的、不一般的爵士乐选段。麦吉尼斯对25个男生与25个女生的音高测试,没有发现性别差异,在强度感觉上,男性可接受较强的刺激。温氏(Wing)在十几岁被测试的孩子中发现女孩音乐欣赏测试的成绩较好。惠兰斯(Whellams)的研究展现妇女在乐器演奏中有潜能并可以获得较好的成绩,他认为性别因素会影响不同类型的音乐发展。

在一些研究者的节奏测试中,男孩超过女孩。Rosamunel shuter-Dyson 和 Glive Gabriel 认为这或许与男性空间能力较强有关。女性常把音乐作为表达感情的方式,善于欣赏力度的变化是女性音乐能力的重要组成部分。加德尔还谈到男性音乐家缺乏主动性与男子气概,女性音乐家不善于克制,情绪不稳定,相互帮助不够。Rosamunel shuter-Dyson 和 Glive Gabriel 认为比较一般人的性别差异,音乐家的性别差异似乎少一点。女音乐家更男性化,男音乐家则更女性化,音乐家的个性展现为多性态。

科夫曼(Coffman)等人在进行关于原文背景、训练和性别对言语和音乐信息的情感反应的影响的研究中,把被试分成男性、女性两个对照组,分别对3个语义差别的维度和9个情感维度进行测试发现,在这两种基本的情感反应的测试中,同样表现出性别的差异。女性在语义差别的效力维度上平均达到较高的级别。在9个情感维度中的不安和抑郁两个方面,女性同样呈现出较高等级的平均成绩。而在幽默和田园风味的维度上却呈现出了较低的等级。报告又显示出,女性在处理状态方面的复杂性处于较高水平。或许,她们对复杂性的较高水平的感受力对她们的负面反应起到了一定的作用。

3. 遗传与音乐才能

伟大的音乐家约翰·塞巴斯蒂安·巴赫之所以成为18世纪最杰出的音乐家,除了他个人的奋斗以及家庭的熏陶、培养外,还由于巴赫家族的音乐基因在他的身上得到集中、鲜明的体现。据马塞尔所著的巴赫传记介绍,从他的先祖威特·巴赫开始,至约翰一共有33位巴赫,其中就有27位担任合唱长、风琴师或宫廷乐师。

根据可靠的调查,遗传与音乐才能的关系较其他专长更为密切,遗传在音乐人才发展中奠定了必要的基础。下面,我们可以通过一些调查、例证来说明遗传与音乐才能的关系。

首先,大多数名家或者音乐工作者均出自音乐世家或音乐修养较高的家庭。如亨利·托玛斯等所著的外国名音乐家传列出了巴赫、亨德尔、海顿、莫扎特、贝多芬等20位世界音乐大家,这其中就有12位出生于音乐家庭或父母有一方热爱音乐,占总数的60%。在科莱里、帕瓦罗蒂、多明戈等当代世界十大男高音中有从小生活在有音乐气氛的家庭。

其次,父母音乐素质如何,音乐才能的高低,也直接影响孩子这方面水平的高低。Janmnen 做过这方面的调查,他把音乐素质、才能分成十个指数与P、M、S三个层次,P即音乐才能贫乏的人,指数由1~2,这种人是能在有限的范围里识别音调;M即有音乐性的人,指数由3~7,其中3是能唱出或演奏出某些音调,5是可以从头到尾演唱或演奏某些音调,7是能区分识别复调中第二声部曲调或能即兴地唱出、奏出第二声部的曲调;S是具备超级才能的人,他们有内心听觉并有创作或演奏某种乐器的才能。调查结果如下:

表 5-1 父母音乐素质与孩子音乐才能的高低

双亲才能	双亲人数	孩子人数	孩子才能百分比(%)		
			S	M	P
S×S	7	23	72	28	0
S×M	40	175	60	34	6
S×P	9	34	26	37	37
M×M	30	113	39	49	12
M×P	21	70	7	40	53
P×P	7	22	0	10	90

从表上显示的百分比可以看出音乐才能较高的父母结合,其孩子音乐才能大多数也趋向高水平。而音乐才能较低的父母的的孩子,音乐才能高的就较少。当然这也不是绝对的。在谈到环境的作用时,我们也可以看到父母均是非音乐人才的亨德尔等也能达到音乐大师的水平。遗传只是造就人才的一个重要因素,而非唯一因素。

那么基因是否决定人的音乐才能?许多母亲在怀孕期间就让胎儿听莫扎特的音乐,孩子一出生就让孩子参加各种音乐辅导班,希望自己的孩子有一些音乐才能。但最近的一项研究证实,父母遗传给其子女的遗传物质将最终决定其音乐才能。

新近发表在科学杂志上的一份研究报告称,一个由美英两国研究人员组成的研究小组发现,超过 80% 的人对音高的判断能力来自于遗传。

长期以来,科学家对“出众的音高辨别能力”的来源一直存在争论,这是一种只有少数人才具有的能力,具有这一能力的人可以在没有任何参照的情况下,辨别出声音的音高。尽管人们早就知道这种音高辨别能力需要耳朵和大脑的协同工作,但是其准确的机制和具有这种能力的原因尚不清楚。

为了搞清这一问题,美国国立卫生研究所的丹尼斯·德雷纳与英国的同行对 284 对同卵双生和异卵双生的双胞胎进行了调查,了解其对乐曲中错误音高的辨别能力。这种标准的听力实验被称为“扭曲旋律实验”,包括听一些知名歌曲的片断,其中包含一些明显的音乐错误。研究结果对那些想将自己的孩子培养成下一个莫扎特的父母来说是一个打击。研究中发现,同卵双生的双胞胎对错误音律反应的相关性优于异卵双生的双胞胎,这一结果提示人类对于音高的辨别能力可能具有遗传学基础。

(二)环境因素与音乐才能

如果说遗传的基因为人才的发展提供了发展的可能性,那么环境则是使运动基因获得充分发展的重要因素。反之,过于恶劣的环境则会使有天赋的人才受到摧残。环境的因素,这里既指社会、文化背景的宏观因素,也指家庭与周围群体的微观因素。

1. 家庭环境与才能

家庭的影响首先体现在音乐家早年时就处于良好环境中,从一出生的婴儿时期就受到音乐的丰富刺激,受到美好音乐的熏陶,使之产生对音乐事业的兴趣与热爱。苏联著名指挥家库德拉申说:“我生长在乐队演奏员的家庭里,我们家的空气中充满了排练、音乐会和乐队会议的余音,充满了乐队劳动的甘苦,因此,我从童年时期就对这个有意义的、多方面的专业

的全部复杂性,有清楚的了解。”舒曼谈到自己不太理想的家庭环境也说:“如果我生长在门德尔松那样的环境里,从婴儿时代起就注定要搞音乐的话,我准保会超越你们所有人。”的确,在音乐环境或非音乐环境中成长的早年经历与刺激,对一个人后来成才的速度、方向、程度是会有一定影响的。

其次,家庭支持还是反对某人从事音乐事业也会对人才的成长有一定的影响。李斯特的父亲为了使其早日成才,献出了毕生精力与大部分财产。他为了让李斯特到维也纳寻找名师指导,不惜变卖家产,亲自陪儿子投到车尔尼的门下,并一直陪伴李斯特直到他成为出色的演奏家。相反,舒曼的母亲却要儿子攻读法律,反对他毕生从事音乐,母子之间的斗争,使他非常苦恼,直到舒曼二十岁,母亲才放弃了原定计划,使他能充分自由地从事自己热爱的音乐,但这其中又消耗了多少时间与精力。不过,对于有些逆反心理较强的学习者来说,反对他们学习音乐的阻力,一定程度上可以充当他奋勇向前的动力。而这种力量激发出的音乐潜力和音乐才能,有时也不亚于顺畅环境下的能力培养。舒曼学习音乐的例子,如果放到这样的一种视角中来看待,这种家庭带来的阻力未必对音乐学习不是一件好事。

2. 文化背景与音乐才能

音乐人才的能力与知识结构的差异,其重要因素体现了文化背景、文化传统的差异。

克里奇在《心理学纲要》就谈到在观看罗夏墨迹图时,来自不同文化背景的观察者观看的模式就不同。



图 5-1 罗夏墨迹图



图 5-2 罗夏墨迹图

一个佛罗里达州的人把它看成宇宙飞船,一个贝多因人就把它看成山丘,非洲人常把图景看成二维的平面,而西方人却看成三维空间。一些著名的音乐家其文化背景不同显示出的才能结构也不同。如著名大提琴家马友友在汉语、英语、法语的环境中成长,他是华人却生于巴黎,后来又在美国学习。他吸收了中、法、美文化的传统,他说:“这种复杂的文化会更丰富我独特的性格。”因此,东方文化的内在含蓄,法兰西民族的优雅、灵敏,美国文化的自由、丰富,都会在他的演奏风格中有所体现。他的文化背景就与完全在中华民族柔性的精神中和和谐的追求、线性的风韵与写意的志趣文化传统中培育出来的演奏者不同。著名小提琴家梅纽因把俄国犹太人的文化、美国的文化与欧洲老师传授的音乐传统融合在一起形成的风格,既有斯拉夫民族奔放不羁、热情豪爽的特点又有德国的音乐文化中均衡、有力、高雅、严谨的古典风味。

任何一个作曲家与演奏、演唱家都会不同程度地体现他们所处的文化背景以及文化传统的影响。这种影响不仅体现在其风格上,也体现在形成风格的能力上,如对音乐的感受、体验、想象的方式,对音乐美的追求方式、创造性的表现方式等。

3. 社会环境与音乐才能

社会地理环境与生活氛围与人才的能力发展很有关系。意大利歌剧之所以涌现出贝里尼、唐尼采蒂、罗西尼、威尔第、普契尼等伟大的歌剧创作大师,这不仅与意大利歌剧发展的传统有关,还与意大利本身是一个歌唱的民族有关。意大利人民热爱唱歌,歌唱成为其生活中不可缺少的一部分,这就形成了意大利民族歌剧创作人才辈出的基础。此外,音乐家所处的生活氛围与其才能的激发也有关,柴可夫斯基就认为俄罗斯农村、俄罗斯的景色提供了他创作要求的宁静气氛。

文艺思潮的冲击对音乐家才能的发挥亦有影响。德彪西的印象派音乐别具一格,开创现代音乐的先河,就与他受到印象派画家与象征主义诗人的影响与熏陶分不开。他力图用音乐表现出光、色、气的变化,瞬间印象的微妙,朦胧世界的变幻色彩与象征主义诗歌的意境,这使他的才能在这方面得以充分发挥,并达到别人难以超越的顶点。

(三) 其他能力与音乐才能

1. 语言能力与音乐才能

音乐和语言构成了人类运用声音两个最重要的方面,而它们在许多方面是有联系的。歌唱是音乐产生的最基本的方式,并且运用着和讲话一样的发声器官。讲话和婴儿说话前的词语表达都具有音乐的一些品质,如音高、变音、节奏、速度和音值。许多这些音乐的特征在父母引导婴儿说话的言语中同样显得特别突出。当她(他)们向她(他)们的不会说话的婴儿说话时,她(他)们会提升说话的平均音调,并且把说话的频率从半音扩展到两个八度。她(他)们会放慢说话的速度,拉长停顿时间,说出一些更有节奏的、短的、分切恰当的句子。这种对婴儿的引导性语言的旋律轮廓也可能影响到行为的、情感的状态,强化护理游戏的吸引程度,而且特别有助于音乐力的发展。认知的期望随着言语和音乐一同发生,并且大脑会对存在于言语和音乐中的期望的障碍做出反应。这表明,婴儿初学者用同样的方式感知、思考,区分言语和音乐。同时,婴儿在对什么是语言,什么不是语言做出区分的情况下聆听和发声。在所有进化和习得的基本特点的关系方面,音乐和语言是一致的。音乐和语言的发展根基是不可分的,或许把说话和唱歌分开是人为现象。二者都是人类进行交流的普遍和基本的方式,天生就蕴藏有情感的因素,这种方式似乎支配着连续发生在现实生活中起基本作用的事件,内在地把听觉能力和动力功能联系在一起并要求表达认识。纵使语言和音乐不是不可分,但与心理经验的存在相似,在生活中过早地把语言和音乐分开或许是不合适的。

2. 情绪情感与音乐才能

一种情感可以用诸如姿态、音调、面部表情、舞步、音乐语汇等不同的方式表达出来。人类天生有一种运用特定的情感进行非言语交流的能力,并且能把这种能力运用于音乐表演中。通过音乐成功地进行情感交流不是方法论的典型产物,而是人类天生才能的体现。音乐可以用音调来模拟情感生活。由于人类感情的模式和音乐的形式相比,比同语言的形式相比具有更高的一致性,所以音乐能用一种语言无法达到的细致而真实的方式揭示出感情的特征。“分析的耳朵”往往会把注意的焦点集中在音乐中的结构关系上,也就是集中在对音乐元素、旋律组织结构、主题的发展、旋律的变形的认知。而“富于表情的耳朵”往往会把注意的焦点集中在音乐表演特征上,比如歌唱的表情、音质、音量、发音方式和乐句的处理

等。这些特征都是使音乐变得情感化和戏剧化的重要方面。因此,音乐能力倾向不应该就等于具备良好的音乐记忆和区分和声和旋律的能力,而对音乐做出情感反应才是音乐能力的核心。

第二节 音乐能力与音乐成就测量

20 世纪前 70 年间,音乐能力的研究呈现出欣欣向荣的景象,主要体现在对音乐能力测量问题上,当时相继涌现出一批有关音乐能力倾向和音乐成就的测验。然而,到了 80 年代,国外音乐心理学界对音乐能力测验的研究骤然降温。

从测验来说,测验的内容在一定程度上反映了测验编制者的音乐能力观念,它是检验测验的一个重要因素。除此之外,测验的信度和效度高低也是衡量测验好坏的客观标准。

在分析音乐能力和音乐成就测量研究所面临的问题之前,我们先来回顾这些测量和测验。

一、音乐能力倾向测验

(一)早期的非标准测验

1883 年,德国的施通姆普夫(C. Stumpf)根据音高和音符的谐和性,设计了一些简单的测验来测验学生的音乐能力倾向。这些测验与传统音乐教师的测验相似,即在钢琴上弹出一个音,要求学生唱出这个音的音高,先后弹出两个音符,让学生判断两个音符之间哪一个音符更高,并且判断其和谐悦耳的程度。

尽管这些测验属于非标准化测验,但事实证明,这些测验成功地辨别出有经验的音乐家和自认为没有音乐感的学生之间的差别。

1920 年,匈牙利的列维兹(G. Reeves)制订了一套范围较广的音乐能力倾向测验,它包含音高、节奏、音程、和声以及音调的记忆等内容。这套测验像施通姆普夫的测验一样,要求被试分别地进行测试,其内容包括节奏或旋律模仿,即要求被试用手指弹出钢琴所弹的音乐节奏或者唱出曲调(或旋律)。“音域音高”(Regional pitch)(一种类似绝对音高的测验)。G₂和 A₃之间共有 8 个音符,以不规则的次序在钢琴上弹出来,并要被试在钢琴上找出每一个音符。列维兹认为背唱曲调是测验最重要的部分,即曲调的回唱(Singing back)。他演奏一首九小节的曲调,然后重复头两小节,要被试继续弹完其余七小节。

与施通姆普夫不同,列维兹还提出“音乐能力”(Musicality),即“根据音乐的特性理解和体验音乐以及评价音乐所需要的潜能”。其最终目的,是评估被试对作品的音乐结构所能达到的理解的深度。他认为上述的节奏测验、音域音高测验以及掌握和演唱旋律的能力测验所使用的方法只能用于测量较低水平的音乐能力。对较高的音乐程度的测验,他建议用相对音高进行测验,对和声的理解和反应测验,并用耳朵和创造性想象演奏熟悉的曲子(即接唱一首熟悉而未奏完的曲调)。富兰克林(Franklin)认为,在列维兹的成套测验中,两种节奏测验是最佳的,他将这种节奏测验加以改变运用于自己的研究中,结果验证了列维兹的研究,但列维兹没有将他的测验标准化。

这一时期还有许多研究者也在探索着不同内容的音乐能力倾向测验。肖恩(Schoen)设

计的测验有相对音高测验、节奏测验、音调程序测验三种。在相对音高测验中,研究者要求被试比较 100 对音程,并说出后一个音程的间距比第一个大还是小;在节奏测验中,研究者要求被试说出用一种音弹出的两种节奏模式是否相同,如果不同,那么是第一种还是第二种模式发生了改变;在音调程序测验中,研究者要求被试判断一首曲调的四种不同结尾方式哪一种好。需要说明的是,肖恩的效度证据只是根据老师对 10 名小学生的测评结果。

劳莱也制订了三种测验,即终止式测验、音调记忆测验和乐句测验。终止式测验要求被试判断两种终止式中前一种和后一种哪种更完美,这种测验很难应用于没有接受过音乐训练的被试,因为很难加以描述,而且在判断两个带和弦的终止式时,被试会在调性上做出含糊不清的判断。音调记忆测验,是将一个主题作了某种变化(例如移调)后,要求被试辨认。还有一种乐句测验,实际上是一种高级的记忆,从 130 名年龄在 12 至 14 岁的女孩所获得的再测成绩看,测试结果相当令人满意。

曼瓦林(Mainwarring)制订了音高差异知觉测验、节奏模式测验和回忆测验。曼瓦林主要目的是研究音乐能力中的认知过程,并开始考虑声音的四种物理属性。他假设每个能听到声音的人都能察觉声音强度的差异,并辨别各种乐器的不同音色。因此,他测验的焦点集中在音高与节奏。像劳莱一样,曼瓦林也没有将他的测验完全标准化。

曼迪生(Madison)认为音程是音乐基本知觉单元并强调它的重要性,他对分辨音程的能力进行了广泛的研究。这种音调想象测验与音乐活动的成功有重要的关系。1956 年,克里斯蒂(Christy)在印第安纳大学音乐学院的实验取得了理想的结果。

1944 至 1949 年,伦汀(Lundin)也制订了一套测验,客观地测量音乐理论课中所教的普通音乐知识,包括口头练习和书面作业。五种测验,即音程、转调、旋律、节奏顺序及和声分析,包括了音乐能力的全面的范围。伦汀的实验结果总的来说是值得称道的,但这些测验并未发表。

(二) 标准化测验怎样进行

1. 西肖尔音乐才能测验

美国的西肖尔是音乐能力测验的先驱。他经历了二十多年深入的实验研究,于 1919 年出版了第一个标准化音乐能力测验,即“西肖尔音乐才能测验”。这个测验分别在 1938 年和 1961 年进行了两次修订,这是第一个音乐才能的成套测验,其中包含六个测验项目:

(1) 音高测验(50 对单音)。让被试听成对的不同频率的音。问:第二个与第一个音相比,音高还是低?

(2) 音强测验(50 对单音)。被试听成对不同强度的单音,强度在 4.0 到 0.5 分贝之间变化。问:第二个音比第一个音强还是弱?

(3) 节奏测验(30 对节奏)。被试听成对的各种形式的节奏型,然后说出它们是相同的还是不同的?

(4) 音长测验(50 对单音)。听成对不同时值的单音,从 0.30 到 0.05 秒之间变化。问:第二个音比第一个音长还是短?

(5) 音色测验(50 对单音)。听成对单音,每一个音包含基音和前面五个泛音,第三和第四个泛音的强度发生变化。问:这两个音是相同还是不同的?

(6) 音调记忆测验(30 对音列)。听成对的两列连续的三或五个音。问:哪一个音符音

高发生变化?

这一测验结构上反映了元素理论,即测验的是多种元素能力,不是音乐总体能力。西肖尔的实验目的是测量出未接受音乐训练影响之前的基本音乐能力。他坚持认为每个因素测验的分数反映了音乐能力的一个侧面,因此他并不将各个测验的分值加起来形成复合分,测验测量的是基本音乐潜能,这些因素绝大多数都是天生的。

西肖尔认为,在理想的实验室条件下,测验的信度系数会超过 0.90,但测验使用者报告的信度系数都很低。在测验效度方面,只有音高测验和音列记忆测验的效度较为理想,其他的效度都很低。

儿童在十岁以后,不论年龄还是教育等因素如何发生变化,遗传的潜能也不会继续发展。其中音列的记忆除外,因为音列记忆可以通过训练而提高。显然,这种观念的实质在于,即使在受教育机会缺乏的情况下,那些具有遗传潜能的孩子也可以获得成功。同时,西肖尔还认为音乐能力就是一组孤立的、相互没有联系的、只与基本听觉辨别技巧相关的能力。因此,这些分测验的成绩不能合并成一个音乐能力的总成绩。西肖尔的这一“原子论”遭到莫赛尔(J. L. Mursell)的强烈反对,他认为西肖尔的原子论的能力测量与真正音乐活动中的能力并无直接相关。尽管音乐能力中各个因素的重要性不可否认,但我们应强调知觉和欣赏音乐的总能力。也就是说,音乐活动所依赖的心理能力是一个有机的综合体。

2.“夸尔瓦塞—戴克玛”(K-D)音乐能力测验

1930年,美国的夸尔瓦塞(J. Kwalwasser)和戴克玛(P. Dykema)出版了“夸尔瓦塞—戴克玛”音乐能力测验。该测验包含了成就测验,并使用了管弦乐音响作为感觉材料。测验共分十个项目,前六个项目与“西肖尔音乐才能测验”的内容相似,即:音高、音强、节奏、音长、音色、音调记忆。除音调记忆外,这两套测验中对应项目的测量内容并不一样,测验的变量也发生了变化。

(1)音高(40项)。问:每一个音高相同吗?不同的话,它是向上还是向下进行?

(2)强度(30对音调或和弦)。问:第二项比第一项音量大还是小?

(3)节奏(25对节奏型)。节奏型是四到九个音的长度。问:第二个节奏型与第一个节奏型是否相同?

(4)音长(25项)。由三个音组成的音调,第一和第三音的长度一样。问:第二个音与第一或第三个音相同还是不同?

(5)音色(30项)。两个音符演奏两次。问:第二次演奏的乐器与第一次相同还是不同?

K-D测验中增加了四种分测验:音调的变化、旋律鉴赏、音高意象和节奏意象。测验的具体内容如下:

(1)音调运动(30个)。由四个音组成的短小旋律需要进一步完成,要求被试判断结尾的终末音高趋向。问第五个音符比第四个音符高还是低?

(2)旋律鉴赏(10对)。听辨两个乐句的旋律,第一乐句是一样的,第二乐句不同。问:第二乐句的结尾比第一乐句的结尾更好吗?

(3)音高意象(25个音调模式)。要求被试看乐谱上的音调模式,并听录音。问:乐谱上的记录与录音听到的音乐相同还是不同?

(4)节奏意象(25个节奏型)。要求被试看乐谱上的节奏型,并听录音。问:乐谱上的记录与录音听到的音乐是相同还是不同?

测验手册并没有提到信度和效度。对信度的研究说明,因为测验项目较短,所以它们的可靠性不如西肖尔测验。最使人满意的项目是“音调变化测验”,其次是“音乐记忆”。但是其他分测验,相对于整体的测验信度还是很低的。因为这套 K-D 测验是纯粹的音乐测验,不像西肖尔测验令人乏味,所以它在美国广受欢迎。

3. 德雷克(Drake)音乐测验

德雷克是一位音乐家,同时也是一位心理学家,他根据音乐材料制订的第一个测验具有令人满意的信度与效度。测验对象是 7~8 岁儿童至大学生。这套测验只涉及音乐能力倾向中的两个方面——音乐记忆和节奏测验。音乐记忆测验分难度相同的 A、B 两卷,要求被测者听一遍标准旋律后,对后继出现的旋律作出判断,看他们是标准旋律的变形还是重复,或用多项选择形式判断变形旋律是在调、音符还是时值上起了变化。节奏测验分 A、B 两卷,A 卷较容易,先出现节拍器的击拍声,确定速度之后出现人声数拍,要求被测者从数拍声停止之后接着连续默计拍子,听到“停”后在答卷上记下共计的拍子数目;B 卷的不同在于在默计拍子时出现与该速度不同的干扰击拍声。

4. 温氏(Wing)的“音乐智力标准化测验”

1933 年,英国的温氏(H.D.Wing)对音乐能力测验进行研究。他对以前所编制的测验进行了调查和筛选,重新编制了一套新的测验,即“音乐智力标准化测验”。这是继西肖尔测验之后,有较大改革的,且被公认的成套测验。它包含了七个分测验:前三个测验(和弦分析、音高变化和记忆)测量听觉的灵敏度,均属于非偏爱性测验;后四个测验(节奏、和声、强度和乐句)则测量鉴赏或偏好,均属于有偏好性测验。在温氏看来,音乐鉴赏能力是一个人基本的特质,因此所有的音乐家都必须具有,即便普通人也一样。因此,除了认知类型的测验,温氏的测验中还包括音乐欣赏测验。具体内容如下:

(1)和弦分析(20 项)。让被试听一个和弦。问:该和弦多少个音?

(2)音高变化(30 项)。让被试听一对和弦。问:两个和弦是否完全一样?是否有音高变化?是升高还是降低?

(3)记忆(30 对)。由三个到十个音符组成的曲调。问:在第二次表演中哪一个音发生变化?

(4)节奏(14 对)。听成对节奏鲜明的曲调。问:第二个曲调的节奏是否与第一个曲调节奏相同?假如不同的话,哪一个更好?

(5)和声。听几对和声音响。问:第二次和声与第一次和声是否相同?

(6)强度。听几对单音。问:第二次强度与第一次强度是否相同?

(7)乐句。听成对短乐句。问:第二个乐句与第一个乐句是否相同?

温氏的测验体现出欧洲学者对“格式塔”理论的偏爱,他们更多关注测量被试对音乐的理解,而非对孤立音乐构成因素的听觉辨别,它是莫赛尔关于音乐能力观念的反映。整个测验的信度以及前三个测验的信度较好,后四个鉴赏测验的信度较低。与其他的音乐能力测验相比,温氏的测验效度较为理想。

5. 戈登的音乐表象测量

埃德温·戈登(E. E. Gordon)在 1965 年设计了一套标准化音乐能力倾向剖面图(MAP),测验包含三个部分:音调表象(旋律与和声)、节奏表象(速度与拍号)以及音乐敏感性(分句、平衡和风格)。音乐的例子是戈登原创的,并由专业表演者演奏。分句和风格

测验目的在于评估被试的音乐表象。平衡测验则与旋律和节奏的创造力相关。测验的具体内容如下:

(1)音调(40项)在小提琴上演奏的旋律。问:应答的曲调是否是音调的变形?

(2)和声(40项)音调及其在大提琴上演奏的应答曲调,上声部由小提琴演奏保持不变。
问:应答的曲调是否是音调的变形?

(3)速度(40项)。问:应答曲调结尾的速度是否与音调结尾的速度相同?

(4)拍号(40项)。问:应答曲调的结尾是否有拍子的变化?

(5)分句(30对)项目。问:哪一种音乐分句更好?

(6)平衡(30对)项目。问:哪一对的结尾更好?

(7)风格(30对)项目。问:哪一种弹奏的风格更合适?

戈登的观念与西肖尔相似,他认为小孩在九岁以前的音乐能力倾向还处于波动之中,九岁后趋于稳定。尽管小孩在音乐表象测验中表现出的能力水平并不稳定,但戈登认为,一个孩子的音乐表象能力从来不可能达到比他出生时更高的水平。这个测验需要三天的操作才能完成,因此测验的信度也较好,测验的指导手册认为,测验的效度也是不错的。然而,由于测验的时间太长,研究发现,如果减少测验的项目,其信度将受到影响。根据进一步的研究发现,将MAP整个版本作为诊断工具并不完全可靠,同样地,在作为指导学生选择合适课程方面,它也体现出可变性。

6. 英国本特利(A. Bentley)的音乐能力测验

1966年,英国的本特利出版了“音乐能力测验”。它包含四个测验:音高辨认、音调记忆、和弦分析和节奏记忆。被试的年龄从七八岁到成人,测验时间为二十分钟。具体内容如下:

(1)音高辨认(20项)。频率处于26Hz到3Hz之间。问:第二个音高比第一个音高、低还是一样?

(2)音调记忆10对由5个音符组成的曲调。问:第二个曲调是否与第一曲调一样?如果不同的话,哪一个音有变化?

(3)和弦分析(10项)。问:和弦中有几个音?

(4)节奏记忆(10对时间模式)。问:第二个模式与第一个模式是否相同?如果不同的话,哪一个音符发生变化?

本特利指出,测验的信度系数为0.84,而罗特利(J.P. Rowntree)在1970年指出,测验的信度系数为0.60。测验的分数通过与教师对学生评估排名比较,发现二者的相关系数还是较高的。

二、音乐成就测量

在音乐能力倾向测验盛行长达半个世纪之后,一些有影响的音乐成就测验也相继出版。它们包括:科尔威尔(R. Colwell)的音乐成就测验(MAT)、戈登为学校水平设计的爱荷华音乐读写测验(ITML)、布里奇斯(D. Bridges)为音乐院校入学考试水平设计的澳大利亚的高级音乐学习测验。这些测验不同程度地涉及音乐能力倾向和乐谱知识的听觉项目。

这部分将重点介绍科尔威尔的音乐成就测验和戈登为学校水平设计的爱荷华音乐读写测验。

(一) 科尔威尔在 1962—1969 年间设计的音乐成就测验

该测量包含四个测验,难度逐级增加。根据教师的具体要求,每一个测验可以独立使用。具体内容如下:

测验 1

第一部分音高辨认:在两个或三个音调中辨别音符的高低。

第二部分音程辨认:辨别音调中音程是跳进还是级进。

第三部分拍号辨别:辨别音乐是二拍子还是三拍子。

测验 2

第一部分大小调辨别:通过和弦进行或者通过乐句辨别调式。

第二部分音调中心的感觉:通过终止式或有伴奏的旋律确定调的主音。

第三部分听觉视觉分辨:通过对乐谱上的标记与听到的音调进行比较,确定它们的音高或节奏是否一致。

测验 3

第一部分音调记忆:判断和弦音是否发生变化。

第二部分旋律识别:在三声部的音乐中辨别原先呈现的旋律。

第三部分音高识别:先弹出与乐谱标记一致的第一个音符,然后让被试在很短的时间内看一下第二个音。随后三个以上的音符同时奏出,要求被试判断与乐谱上标记的第二个音符一致的音符。

第四部分乐器识别:识别独奏或有乐队伴奏的独奏乐器。

测验 4

第一部分音乐风格:判断音乐风格与哪一个作曲家的创作风格相似,以及辨别音乐的织体。

第二部分听觉视觉辨别:判断听到的节奏是否与乐谱上的节奏标记一致。

第三部分和弦识别:判断和弦是否相同。

第四部分终止式识别:判断终止式是全终止、半终止还是阻碍终止。

测验的指导手册指出,整体测验信度系数在 0.46 到 0.96 之间,其中,第三测验信度较差。科尔威尔认为测验的成绩与教师对学生的排名有很大的关联。

(二) 戈登在 1970 年设计的“爱荷华音乐读写测验”

爱荷华音乐读写测验(ITML)是关于音调和节奏观念的基本音乐成就评估。六个水平都包含音调概念和节奏概念,而且每一类别都包含三个分测验:听的知觉、读的辨认和乐谱的理解。具体内容如下:

(1) 第一级别与第二级别

A. 音调观念

听知觉:判断大小调。

读的辨认:判断答案纸上的旋律与听到的旋律是否一致。

乐谱的理解:一个短的旋律出现三次,被试根据听到的旋律,在答案纸上完成未填写的旋律。

B. 节奏观念

听知觉:判断拍号。

读的识别:判断听到的节奏与答案纸记录的节奏是否一致。

乐谱的理解:一个节奏组合出现三次,被试根据听到的节奏片断,在答案纸上未完成的部分。

(2)第三级别。听知觉的旋律可以是寻常的或不寻常的音调模式,节奏模式也可以是寻常的或不寻常的混合拍子。

(3)第四级别。要求被试对寻常和不寻常拍号进行判断。

(4)第五级别。要求被试判断包含两声部旋律的调式。

(5)第六级别。根据旋律伴随和声伴奏判断大小调。在读的辨认中,这个级别的测题中包含和弦。

在第五与第六级别中,节奏选择项有可能是混合的或不寻常的模式。对于那些不熟悉非常规调式的孩子来说,MAT 测验的信度较低。扬(W.T.Young)(1976)对 MAT 与 ITML 进行了有意义的比较研究,他根据 MAT 的测验 2 以及 ITML 第一水平的测验,对四百多位学生进行测试。正如他所预期的,分测验和合并测验的相关较强,两个测验的合并测验与教师对学生的排名相关系数分别为:MAT 0.59, ITML 0.69。

第三节 音乐创造力的形成与发展

在音乐才能的结构中,我们已经对音乐能力所涵盖的基本内容有所了解,纵然不同学派对音乐能力的结构范围讨论不一,但能够达成共识的是音乐节奏、音乐记忆、音乐听觉和音乐创作能力,这四者是音乐才能结构中不可或缺的基本要素。而这四者所综合在一起,可以统称为音乐创造力。当前,有关音乐创造力方面的理论热点研究为希克森特米哈伊的 Flow 理论,在行动方面的热点研究为即兴研究。因此,音乐创造力的形成与发展,即兴音乐能力成为了这一节中所要讨论的核心问题。

一、创造力的基本定义与即兴

(一)创造力的定义

在心理学中,有关创造力的研究有着辉煌的历史和众多的流派。随着人类心理学的发展,创造力的研究逐渐被一些不同流派的心理学家所关注。19 世纪 20 年代初,以弗洛伊德为代表的精神分析学派认为,创造性是人的潜意识本能的升华。19 世纪 30 年代起,以韦特海默为代表的格式塔学派认为,创造性是人们对问题情境的顿悟。由此把创造性的研究转向了认知层面。然而,“重新认识创造性对人类生活的重要意义,真正开始科学的研究,是从 1950 年吉尔福特开始对创造性进行的实践研究起首的。”其研究成果被公认为是创造性研究的第二个里程碑。真正把创造力作为专门领域来对待,最早开始于 20 世纪初的美国。20 年代末,美国专利审查人员写出《发明家的心理学》一书,这些早期的工作,为专门的创造力研究打开了思路。到三四十年代,开发科技人员创造力的实际训练和相应的理论研究,逐渐在美国形成高潮。其中最突出的标志是后被誉为“创造工程之父”的 A·奥斯本发明的“头

脑风暴法”,其成为深入进行创造力研究和系统开展创造教育的重要开端。60年代,相关研究机构纷纷设立,如以吉尔福特为首的南加州大学“能力倾向研究中心”,重要的理论成果有E. G·托兰斯发明的“创造性思维测验手册”。

1950年,被誉为“创造力研究之父”的吉尔福特在《论创造力》这篇演讲辞里指出:“创造力是最能代表创造人物特征的各种能力。”“国际创造性和领导学基金会”的创始人戈特利布·冈特恩博士认为,人类的创造性定义为产生某种新的形式能力,这个形式必须满足四个方面的判定,即唯一性、有足够的功能、满足审美要求、满足社会价值观。

学者们对创造力的定义颇多。不同的流派关于创造力都有着不同的定义。根据Mayer统计“Handbook of creativity”中各学者的定义,创造力定义的基本共识是:创造是原创性(originality)和有用性(usefulness)的产物。

(二)即兴教学研究

即兴从表面上来看是连续的创造和连续的表演,即兴的本质涉及三个问题:①即兴的过程是什么;②如何高效地学习即兴技巧;③如何去教即兴技术。由于音乐创造必然联系着认知,因此首先需要了解人的认知过程。二十多年前,Pressing首次从生理学和神经生理学的角度提出了人的认知模型(如图所示)。从控制论的角度来说,他把人的认知建模成了一个反馈控制系统。

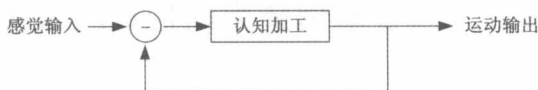


图 5-3 即兴的反馈认知模型

基于其所提出的认知模型,Pressing讨论了在这个认知模型下的即兴的三个基本问题。他重点论述了对于即兴过程的认识问题。他把即兴过程描述为一个非重叠的段落序列,每个段落被称为一个事件簇。在具体的时间点中,都有一个对应的事件簇。这些事件簇由三部分组成:对象(具体的认知或感知的东西,如和弦或音调范围)、特征(对象共有的那些特性)、过程(随着时间在对象和特征上变化)。该模型的关键在于,新的事件簇是如何根据其之前的事件簇而产生的。生成过程本质上可视为一个差分方程。当然,虽然这个模型从一定程度上对即兴过程进行了描述,但这些抽象出的因素能否代表真实的即兴过程中的主要影响因素?模型与真实即兴过程还有多大的差距?目前仍没有很明确的数据来加以说明。但由于基于其建立的模型可以用计算机程序来模拟实现人的即兴过程,这对用计算机技术来促进即兴的研究是很有益处的。

Philip Johnson-Laird从心理学角度也探讨了即兴的特征。他认为即兴并不是完全随意的,而应具有一定的语法规则。然而,该语法规则在乔姆斯基转换生成语理论中处于最低的层次,即具有最弱的语法形式。这些语法并不需要很强的工作记忆的支持。他认为,这些语法规则和音乐理论中的音调和声、旋律、节奏以及听觉技术是相同的。因此,学习最基本的音乐语法规则是熟练掌握即兴技术的必要条件;把这些音乐规则变成自我意识需要一个相当长的时间。综上,音乐的初学者在即兴能力上是非常弱的。

Martin Gellrich则强调了工作记忆在即兴中的重要性。他描述了即兴认知过程中的八个阶段,这八个阶段中包含了三个工作回忆:短时回忆、中期回忆和长期回忆。这八个阶段

与三种工作记忆(Memory)类型相关,包括:回声记忆(对过去3秒的记忆)、中期记忆(对过去3~12秒的记忆)和长期记忆(从即兴的开始到当前时间),从而说明工作记忆在即兴中是非常重要的。

Pressing、Johnson-Laird、Gellrich 等人各自从不同角度对即兴产生的认知过程、掌握音乐创造的认知技术做了分析和说明。为日后继续研究即兴的认知过程奠定了一定的理论基础。

(三) 儿童即兴发展规律的研究

Moorhead 和 Pond 最早对儿童即兴的特点进行了研究,从1941到1951年间,他们在加州圣芭芭拉的皮兹堡基金会学校工作期间,观察了2~6岁儿童即兴歌曲和乐器的特点。他们发现:有经验的儿童已经能够探索旋律和节奏型。此外,当儿童第一次开始乐器即兴时,兴趣在于探索音色和其他声音的特点。

John Flohr 把儿童的即兴分为“探索的即兴”“自由的探索”和“指导的探索”三个层次。他先后对儿童的即兴做了两次相关研究。第一次是对4岁、6岁和8岁儿童在奥尔夫木琴上五声调式的即兴特点进行研究。他发现:年龄大一些的儿童比年龄小一些儿童具有更强的音调中心倾向。其次,儿童不但能够即兴模式,而且还能够用即兴来表达他们的情绪。他的第二次研究持续了更长的时间,在四年期间他调查了2~6岁儿童在五声木琴上音乐即兴的特点。这次的研究更加证实了儿童能够使用音乐模式去统一他们的即兴。基于上述的研究结果,他提出了儿童即兴的三个发展阶段:原动力阶段(2~4岁),这一阶段以缓慢发展和重音的持续为主要特征;实验阶段(4~6岁),在此阶段中,儿童乐于尝试新体验到的音乐语汇而很少关注音乐的场景;形式正规化阶段(6~8岁),在此阶段中,儿童倾向于使用大量重复的结构。同样的结果在 Reinhardt 的实验中也证实,有共105位3~5岁的儿童在中音木琴上进行旋律即兴演奏,统计结果发现儿童可以使用稳定的节拍、节奏、时值和节奏型。以上两位不同研究者的实验结果说明了儿童即兴的一些共同特点,如:年龄大的儿童在即兴演奏中比年龄小的能更好地保持调高和调性,年龄段越高的儿童使用不同时值和节奏型的能力越高。

Swanwick 和 Tillman 在一项对自发性的音乐创造过程特点的研究中,调查了3~15岁儿童及青少年的音乐创作过程的特点。参与者被分配了不同的音乐任务(比如在五声音阶范围里的木琴上创作一段旋律),并且每年对每个参与者即兴的乐句分别记录九次。根据各年龄阶段的创作特点,他提出了螺旋式上升的音乐发展模型,其中包括了四种根本转变和八个发展模式。这四种根本转变是依据各年龄阶段对音乐的知觉过程而提出,他们分别是掌握、模仿、想象的游戏和元认知。掌握是对声音材料的感觉反应逐渐发展成能够支配控制的阶段;模仿是个人的表达接近通俗化;想象的游戏是经过深思熟虑后结合了一定的特有风俗习惯;元认知是从符号的价值到系统发展的阶段。在这四种转变过程中,贯穿着八个发展模式。该研究结论揭示了儿童和青少年音乐知觉过程的主要表象和特征。

Kratus 把即兴看作是“一个多样性的,并具有一定连续性的不同行为”。他建立了即兴发展的七阶段的理论。

探索→过程倾向的即兴→产品倾向的即兴→流畅的即兴→结构的即兴
→风格的即兴→个人的即兴

图 5-4 Kratus 的即兴发展七阶段理论

第一个阶段实际是一个前即兴的行为,即兴者可以自由地创造声音。第二个阶段,即兴者还不能根据节拍、音调和速度来组织他们的音乐,只是掌握了一些小型结构,如简单的节奏型。在第三个阶段,首先,即兴者开始建立自己的即兴,而这些即兴是他们自己喜欢的或听到的音乐,如音调和节奏、稳定拍律、乐句或参照其他的音乐作品或风格特点;其次,他们已经意识到音乐可以与他人共享。第四个阶段,即兴者的技术表演开始变得轻松和自由。第五个阶段,即兴者已经能够使用多种策略形成一个即兴的全部结构,如发展音乐的思想、从一个音乐思想跳跃到另一个思想来体现音乐中戏剧性矛盾冲突。第六个阶段,即兴者已经掌握了一个或更多的即兴风格。Kratus 强调第七个阶段很少有人达到,此时,即兴者已经超越了当前的风格,而创造了一个新的风格。

Kratus 在早期的研究中发现,音乐作曲的技术水平会随着年龄的增长而增长。他探究了 5~13 岁之间共 80 位儿童作曲的音乐要素特点。在他的实验中,每一位儿童都在十分钟内进行作曲,并且随后要求他们在手提式键盘上复述一个短的片段。结果表明:5~11 岁中,儿童在对节奏组织、旋律组织和音乐的乐句结构的理解能力上有着持续性的增长;此外,他发现所有年龄组的节奏即兴发展都很缓慢,然而,他们的旋律即兴的发展速度要比节奏即兴的发展要迅速得多;更为有趣的是,对于 13 岁的儿童来说,他们创作的歌曲在上述特征里几乎都明显低于 11 岁。这表明:在音乐语法的获得阶段有一个明显的高峰期,这个时期大约在 11 岁。

1889 年,Kratus 又调查了 7~11 岁儿童在旋律创作上的特点。其关注对象是即兴阶段中使用探索、发展和重复的规律。结果显示:7 岁儿童的作曲活动类似于即兴的行为,即经过探索之后产生新的观点。此外,他发现重复是该过程的必经阶段;而对于 9~11 岁儿童来说,他们的探索、发展和重复的手法与成人作曲家是十分相似的。

Brophy 也对儿童即兴能力的测量方面进行了细致的研究,他调查了 7~11 岁共 63 位儿童在奥尔夫音条乐器上即兴创作的三个插部中(回旋曲)旋律的范围、结束音以及旋律的特点。结果为:7~9 岁儿童的即兴旋律范围主要集中在九度或九度以上,而很少人的结束音在 C 上(C 的五声音阶范围)。此外,7 岁儿童在即兴旋律上跳跃的幅度很大,10 岁儿童更倾向于即兴与音调相联系的旋律。以上结论表明:儿童旋律即兴的特点与年龄直接相关。之后,Brophy 又研究了 6~12 岁儿童即兴的旋律、节奏和结构特点与年龄的关系。结果表明:6~9 岁可能是一个即兴迅速发展的阶段,而在 8~9 岁之间节奏和结构的特征十分明显;发展的稳定时期在 9~11 岁;12 岁是即兴技术发展的再开始阶段,此时他们更多地使用节奏和结构组织。以上结果说明:随着儿童年龄的增长,他们更倾向于使用重复和发展的动机,并逐渐地统一了节奏和结构组织。2000 年,Kiehn 比较了 2、4、6 三个年级即兴技术和创造思维的得分,结果进一步支持了 Brophy 在 1999 年提出的发展的动力阶段和发展的稳定时期理论。

对于 7~9 岁这一时期,儿童即兴的特点变化显著,因此,为了进一步研究在这一时期的特点,Brophy 在 2005 年又做了详细的纵向调查。他发现:重复的旋律、节奏动机、节拍感和前后乐句与年龄关系甚密。如:儿童在 7 岁后很少会即兴重复的旋律动机和更多的节奏动

机,7岁儿童乐句的即兴比8~9岁的少,而8~9岁之间没有显著差异,等等。这些特征与Kratus早期阶段所提出的过程倾向和产品倾向的特点是一致的。(在过程倾向阶段,即兴者关注于“执行”而不是“创作”;在产品倾向阶段,即兴者关注“创作”而不是“执行”)纵向研究的结果说明:对于大多数儿童来说,过程倾向可能在7岁时结束,产品倾向可能在8~9岁开始。因此,综合Brophy这一系列研究结果可以推断,8岁可能是一个音乐能力发展的过渡期,在此期间,儿童能够快速发展,并且有意识地应用已学习的音乐技巧和即兴表演能力。因此,教师应当有意识地在8岁之前创设良好的环境,鼓励他们以多种方式进行即兴。

综合几位研究者提供的参考,不难发现:儿童即兴发展的规律是随着年龄的增长、从探索无序而杂乱的声音开始,到逐渐学会控制、表达再到熟练掌握和驾驭以至于完整体现创造新的个人风格的过程。其次,儿童的即兴在8~9岁之间会快速地发展,而这个时期可以应用之前已积累的知识与技能。9~11岁则是发展稳定时期,12岁则是即兴技术发展的再开始阶段。

案例:学龄前儿童节奏即兴研究

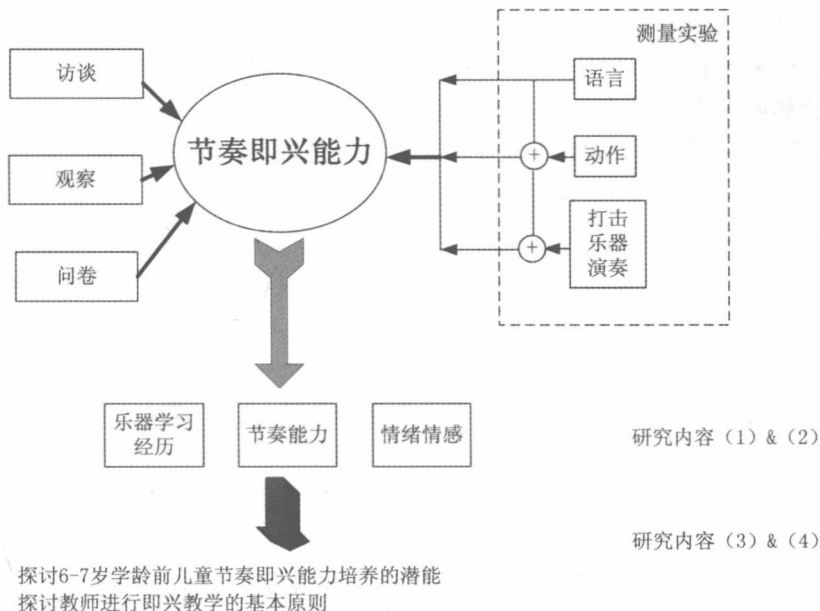


图 5-5 研究的总体思路

如上图 5-5 所示,这项分为四个部分,第一部分为测量实验部分,它以具体的实验和测量,通过语言、动作和打击乐器演奏层层递进的激励,获得对儿童节奏能力和节奏即兴能力的客观评价,进而判断节奏能力和节奏即兴能力之间是否存在大的联系;第二部分为观察部分,以判断儿童的情绪情感因素对其节奏即兴能力的影响;第三部分为访谈部分,以获得儿童在节奏即兴教学过程中的体验,考察教师对这个班级年龄特征的把握、即兴教学的理念和态度。第四部分为家长的问卷调查部分,以获得儿童日常的音乐学习经历的相关信息,判断其因素对节奏即兴能力的影响。

对于第一部分,即测量实验部分,研究的目的是为了获得儿童节奏能力和节奏即兴能力之间的关系。对于节奏能力的测量,本研究采取了由简单到复杂的六个节奏型作为重复激励,通过统计节奏型重现的正确率,以准确地统计出儿童节奏能力。我们把儿童节奏能

力的得分作为前测结果。对于节奏即兴能力的测量,如前所述,语言、动作和打击乐器演奏最能体现儿童的节奏即兴能力,因此在该部分,我们采取语言、动作和打击乐器演奏三者的激励逐层递进的实验策略,具体为:在测量了儿童的节奏能力作为前测数据后,在六个测量实验课时中,第一步骤为前两个课时,以语言的节奏为实验激励,观测儿童的节奏即兴。中间两节课时是第二步骤,分别由语言结合动作作为实验激励,观测儿童的节奏即兴。最后两节课由语言、动作和打击乐器演奏相结合作为实验激励,观测儿童的节奏即兴。我们把儿童的节奏即兴能力的测量得分作为后测结果。通过比较前测与后测的结果,最终确定儿童的节奏能力和节奏即兴能力之间的关系。

对于第二、三、四部分,由于儿童节奏即兴能力必然受到其他多种因素的影响,因此儿童乐器学习经历、情绪情感这些因素对即兴测量值的影响是必然的,一定会在即兴能力测量结果中有所体现,因此通过观察、访谈和问卷调查来寻找并确定影响节奏即兴能力的其他相关因素。

(1)测量实验设计:测量实验共分为两个部分,第一部分考察儿童的节奏能力,第二部分考察儿童的节奏即兴能力。

(2)观察设计:观察设计的目的为判断儿童的情绪情感(即儿童对教学内容是否接受、反应、兴趣)是否会影响节奏即兴效果。研究的方法为观察法。

第一层:接受。接受是指儿童对所教内容表现出愿意接纳的意向,为情感维度上的最低层次。具体为:

- ①集中注意力的时间。如:无法专心听课,专注的目标会经常转移、心不在焉。
- ②动作。如:坐的时间较短、小动作过多,如拉拉衣服、摸摸鼻子或与周围的儿童交流。

第二层:反应。反应是在接受的基础上,表现出对教学内容一定的主动参与态度,做出积极的响应。具体为:

- ①倾听参与,主要考查学生眼神是否一直关注着教师的一举一动。
- ②言语参与,主要考查学生是否回答教师提出的问题。
- ③动作参与,主要考查教师教的动作他们是否会一起跟着做。

第三层:兴趣。兴趣则是在反应的基础上,学生对教学内容表现出明显的喜欢情感。

观察设计的评分准则,在第一层次,注意力的评分准则为:

- ①很不集中,注意力坚持不到一分钟。
- ②不集中,注意力坚持不到五分钟。
- ③不易集中,注意力坚持不到十分钟。
- ④集中,注意力坚持大于十分钟。

心理学研究表明:儿童的注意主要是无意识注意占优势,有意识注意处于发展中,但有意识注意的持续时间很短。对于5~7岁的儿童来说,有意识注意的持续时间大约是10~15分钟。因此,评分准则为:很不集中得0分、不集中得1分、不易集中得2分、集中得3分。

动作的评分原则与注意力的评分原则相同,包含:

- ①动作不停,坚持不到一分钟。
- ②动作过多,坚持不到五分钟。
- ③动作多,坚持不到十分钟。
- ④动作正常,坚持大于十分钟。

在第二层次反应中,包含了倾听参与、言语参与、动作参与,具体的评分原则如下:

倾听参与,包含:

- ①从不倾听,是指一次也没有倾听教师的讲课。
- ②有时倾听,是指倾听过一次教师的讲课。
- ③经常倾听,是指倾听过两次或两次以上。
- ④总是倾听,是指从开始到上课结束。

言语参与,包含:

- ①从不参与,是指言语一次也没有参与。
- ②有时参与,是指言语参与过一次。
- ③经常参与,是指言语参与过两次或两次以上。
- ④总是参与,是指从开始到上课结束,言语一直参与。

动作参与,包含:

- ①从不参与,是指动作一次也没有参与。
- ②有时参与,是指动作参与过一次。
- ③经常参与,是指动作参与过两次或两次以上。
- ④总是参与,是指从开始到上课结束,动作都参与。

第三层次,兴趣的评分原则为:

- ①从未流露出喜悦的表情,是指一次也没有流露出喜悦的表情。
- ②有时流露出喜悦的表情,是指流露过一次喜悦的表情。
- ③经常流露出喜悦的表情,是指流露过两次或两次以上喜悦的表情。
- ④总是流露出喜悦的表情,是指从开始到上课结束都始终保持着喜悦的表情。

(3)访谈设计:访谈的目的有二,一是从教师处获得实验对象的日常生活学习特征,从儿童处获得非可观察性信息,以深入掌握儿童在节奏即兴教学过程中的体验,如兴趣、爱好等。二是获得目前教师在即兴教学中的特点和状态信息。

(4)问卷调查:由于儿童还处于学龄前期,言语和理解能力均处于迅速发展中,他们未能够清楚地回答访谈中的一些细节相关问题,例如:从几岁开始学习乐器、每天大约练琴的时间等。为保证调查的准确性,需要向家长了解更为准确的信息。

实验结果及说明:节奏能力因素对节奏即兴能力的影响。以儿童的节奏能力的平均分和节奏即兴能力的平均分为数据源,下表反映了两者之间的关系。

表 5-2 儿童节奏能力和节奏即兴能力之间的关系表

	K08	K09	K14	K01	K07	K11	K15	K18	K16	K02	K03	K12	K04	K17	K06	K05	K13	K10
节奏能力得分	24	24	24	23.5	23.5	23.5	23.5	23.5	23	22.75	22.75	22.5	21.25	20.5	20	18.5	17.25	15.25
节奏即兴能力得分	9.3	8.4	9.5	8.25	5.6	10.3	8.6	9.5	9.2	7.16	7.4	8.8	5.3	9.3	7	5.8	7.6	7.3

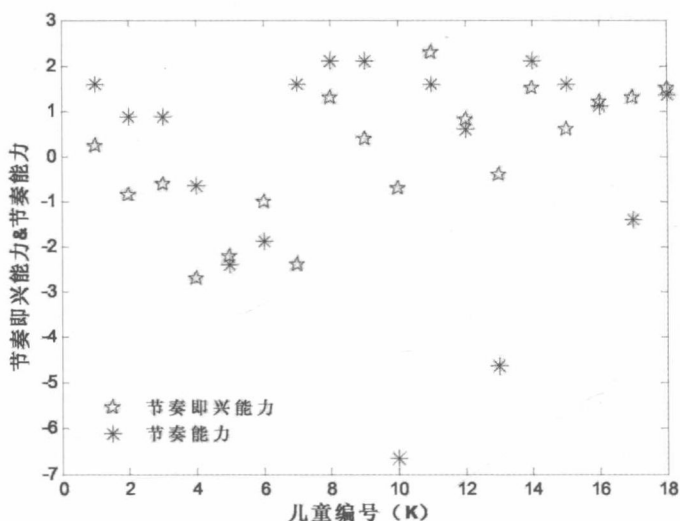


图 5-6 儿童节奏能力和节奏即兴能力图示

为了更加直观地表示出儿童节奏能力和节奏即兴能力之间的关系,我们用图形化的方法把两者的关系更加清晰地表达了出来。如图所示,为了更加清楚,我们首先对数据进行了处理,即对节奏能力和节奏即兴能力的得分各自减去平均值,然后以儿童编号为横坐标,分别画出经过处理后的节奏能力得分和节奏即兴能力得分。

结论总结如下:根据数据统计和表示的结果,我们可以看出(1)6~7岁学龄前儿童的节奏即兴能力与节奏能力存在着较强的正相关关系。节奏能力得分高的儿童,他们总体的节奏即兴能力得分也高。节奏能力得分低的儿童,他们总体的节奏即兴能力得分也较低。这说明,节奏感受性和节奏记忆的能力对促进节奏即兴的能力有一定的作用。(2)6~7岁学龄前儿童的节奏记忆力和感受性还不太成熟,往往可能只着眼于局部,对于单一的、无变化的节奏型更易把握,对于相对复杂多变的节奏型便难以掌握。节奏能力往往更多地体现在节奏记忆能力上。这又说明,节奏感受性和节奏记忆的能力对促进节奏即兴的能力有一定的作用。

节奏感受性主要体现在对节奏的反应时间上。儿童的反应时间越短,说明他们对节奏的敏感度越强。此外,记忆能力在音乐学习中扮演很重要的角色,它代表了过去积累的经验在对当前学习的影响力。无论是节奏感受性或是节奏记忆,在节奏即兴能力中都起着非常重要的作用,先天的节奏能力越强,对节奏即兴教学的效果也越明显。

即兴具有自发性、无准备的特点。当儿童积累了丰富的感性体验,掌握了一定的简单节奏型后,才可以提取出储存在记忆信号里的信息。当然,这一阶段儿童的节奏即兴,很难说具有创造性价值,它是前创造的阶段,需要经历探索与模仿。因此,教师需要创设充分的教学环境,无论是在语言、动作和乐器中都要给儿童足够的时间去进行探索、模仿。

二、希克森特米哈伊(Csikszentmihalyi)的创造力理论和 Flow 理论

希克森特米哈伊将人们从事活动中发自内心的愉悦体验,称之为 Flow 体验(Flow experience)。他认为,Flow 体验与创造力的发展之间存在密切的联系,而且这种体验能够在一定程度上推动创造力的发展。20 世纪 60 年代,希克森特米哈伊开始研究创造力理论,逐

渐提出他的系统理论,在当代流派诸多的创造力理论中独树一帜。希克森特米哈伊关于创造力的一个重要思想是 Flow 理论,他在《Creativity——Flow and the Psychology of Discovery and Invention》一书中提出了 Flow 的概念及九大要素,为创造力及 Flow 理论的研究提供了坚实的理论基础。

(一) 希克森特米哈伊的创造力研究历程

希克森特米哈伊从 1963 年开始研究创造力以来,起初也和其他心理学者一样,认为创造力是单纯的“内心过程(Intrapsychic process)”,我们应该可以透过个人产生新颖性的思考过程、情感与动机等来理解所谓的创造力。从 60 年代末起,希克森特米哈伊与其指导教师 Getzels 开始了针对艺术家创造力的纵深研究,其成果见 1976 年的《The Creative Vision》一书。从该书我们可以发现,希克森特米哈伊对创造力的信仰已经改变,并开始深信社会脉络对创造力的重要性。1988 年,他正式提出 DIFI(domain、individual、field、interaction)架构,并正式将系统观念导入创造力的研究。其后续研究包括用在 Flow 理论研究所使用的 ESM (Experience Sampling Method)方法研究天才青少年的创造力。1995 年,希克森特米哈伊与霍华德·加德纳等学者分三组进行 The Good Work Project,研究不同领域的顶尖专家如何做好他们的工作。1990 至 1995 年间则将系统理论与 Flow 理论相结合,访谈 91 位不平凡人物,研究结果于 1996 年出版《Creativity——Flow and the Psychology of Discovery and Invention》一书,对创造力提出更完整的系统诠释,认为创造力是一个由个体(Individual)、领域(Domain)及范围(Field)三种要素互动的过程。

(二) 理论系统模型

提到希克森特米哈伊的系统模型,笔者有必要先简要介绍另外一位学者乌班(Urban),这是因为希克森特米哈伊的系统模型正是在他的研究基础上提出来的。1990 年,德国学者乌班把创造性定义为“在解决某个指定的问题时能创造新的、不寻常的和令人吃惊的产品的能力”,也就是说,一个新的具有创造性的事物要出现,除了要有人把它创造起来,它还要接受社会的评价和选择,创造性除了与个体的认知因素、知识背景等有关外,还与个体所在的群体、环境等外部因素有关。因此,创造性是内外系统交互作用的产物。在此观点的基础上,希克森特米哈伊从生物进化和文化演化的高度指出,创造力作为一种文化现象,与生物进化的基因变化过程相类似。因此,创造力并非只在人的头脑中发生,而是在人的思想和社会文化环境的相互作用中产生。在此基础上,希克森特米哈伊于 1993 年提出了更具体的创造力系统模型,该模型从严格的个人观点出发,融入了两个重要的环境因素,其一是文化因素(Culture aspect)或符号(Symbolic)系统,可称之为领域(Domain);另一个是社会因素,可称之为范围(Field)。创造力是系统内部个体、领域、范围等因素相互作用的结果文化或“领域”(Domain),是指知识领域,

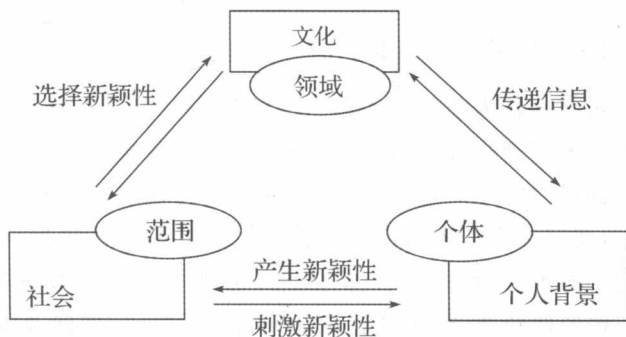


图 5-7 创造性系统观模型图

也有的学者称之为“专业”。领域是创造力最需要的一个元素,因为在引入一个新的变异时,一定要有一个现存的可参照的原样,“新”只有在与“旧”对照时才有意义,脱离某个知识领域去讲创造是不可能的。新奇的思想不能存在于真空中,它必须存在于已有的规则等基础之上。例如,一个人能称为作曲家,乃是因为音乐这个领域是存在的。同样,一个人即使具有音乐天赋,但他不学习音乐,也不可能在音乐方面有创造性的成就。人们可以通过学习领域中的知识来进行创造,也可以参照已有的知识来评价创造出来的产物。

社会或“范围”(Field),是指一个领域中的社会组织,可以是教师,也可以是研究者。新事物只有被那些有权利决定什么能、什么不能包含在领域中的人批准后,才会被人们采用。这些有权力的“把关者”,决定了该领域的范围。在系统理论下,心理研究工作者对创造力的研究也构成了一个范围,包括教师与研究生,他们评判学生的产品,决定哪些受测者填写的问卷或学习档案是有创造力的。由此看来,创造力测验之所以能测试创造力,并非在于其具有客观的质量,而是因为它被创造力评价者所组成的“把关者”接受。

个体(Individual),即是指创造的主体。要强调的是,这里的个体不仅是进行认知活动的人,而是整体的人。对于什么是“整体的人”,在这里笔者引用德国学者乌班(Urban)提出的关于创造性个体的“创造性成分模型”加以解释。

这个模型包括六个成分,大体分为两组:一组是认知成分,主要包括发散性思维、一般和特定知识背景;另一组为主人格成分,包括动机、对任务的投入和对分歧的态度。系统理论模型类似于生物的演化过程:个体层次产生变异,这个变异获得环境的选择之后传递到下一代。在系统模式中,个体层次变异的发生通常对应于个体对创造力的贡献,选择机制对应于范围的贡献,传递完成的任务则来自领域的贡献。Dawkins 在 1976 年提出“秘因”这一概念,解释为传递创造力密码的基因。

显然,希克森特米哈伊对创造力的系统观点实际上源自生物与文化之演化。演化的发生及传承,在于有机体所发生的变异能否禁得起环境的选择。个体的创造若非置于文化一领域、社会一范围的脉络下关照,将无法得到圆满的解释。也就是说,创造力来自将新事物带进符号领域的个体、含有符号规则的文化以及承认、确定创造的范围专家,以上三者缺一不可。所以,创造力并非单纯地在人们的脑中发生,而是个人思维与社会文化互动的结果;创造力是一种系统性的,而非个别的现象。这也是希克森特米哈伊不直接回答“创造力是什么”却反问“创造力何在”的原因。加德纳肯定这样的观点,他认为当希克森特米哈伊提出不应该讨论“谁有创造力”或是“什么是创造力”,而应该质问“创造力在哪里”这个问题时,创造力的研究在社会科学的领域内已经显著地向前迈进了一步。

(三)创造力与 Flow 理论

希克森特米哈伊关于创造力的另外一个重要的思想是 Flow 理论,这是一个已经发展了三十年的心理学理论,最早出现在希克森特米哈伊(1975 年)的研究中。希克森特米哈伊在研究创造力人物时,发觉他们纵使人格特性各异,但有一点是共同的,就是相当喜爱自身的工作,能享受工作本身的内在价值。希克森特米哈伊研究那些全心投入活动而不求回报的人们。发现之所以导致人们乐此不疲地从事该活动的原因,主要是因为投入活动时能感受到一种经验特质,这个经验往往来自某些痛苦、冒险及困难的活动中,个人能力有所拓展,其中亦包含了新颖与发现的要素。当个人面临高度挑战,所产生的这种自发的、迎刃而解的、

高度专注的意识状态下的经验,即所谓的 Flow。

那么何谓 Flow 体验? 希克森特米哈伊将这个概念定义为“最理想的从事经验”或者说“从事经验中获得的满足”。无论在艺术创造、运动竞赛、从事工作或心灵实践中,Flow 体验都是人类超越极限、获得胜利的一个深层而独特的动机。当人们全神贯注地在活动中时,会完全专注于所从事的活动而丧失时间感,其注意力也因为完全集中而无法再分配给其他事物,因而与所从事的活动本身无关的事物都会自动被排除。心中原本有许多忧虑、担心,这时也消失不见,这种让人忘却忧虑、充满愉悦心境的体验是如此美好,纵使没有外在诱因,也会让人倾向于“复制”这种快乐的经验,此时,人们便进入比较高的 Flow 体验的状态中。希克森特米哈伊将 Flow 的状态形容为“由于他们自身的原因而完全参与在活动中,此时自我意识消失、时光飞逝,每个行为、动作和想法必然会一步接着一步,就像跳爵士舞一样。整个人都沉浸其中,且将自己的技能发挥到极致”。

希克森特米哈伊从访谈的诸多例子中发现,不论研究细胞的生物学家或研究银河系的天文学家,或是诗人、舞者、攀岩者,他们在投入工作的当下,会进入一种“忘我”与忘却时间的所谓 Flow 境界。创造力可能就在这时出现,而在这个过程中,人们的心灵获得了极大的满足,并且从中体验到了快乐。希克森特米哈伊描述他一生的工作是努力去研究使得人们真正快乐、满意与满足的事物。他致力于揭示 Flow 的状态,Flow 是如何发生的以及这种体验带给人们什么益处。

在希克森特米哈伊 1975 年的研究中,他建立了一个 Flow 模式,即架构在挑战与技术平衡状态下的 Flow 模式:个体在从事一项活动时,他所面对的来自于活动本身的挑战认知,与其本身具备的技术认知,两者之间呈现了平衡状态,这种状态如图所示。

这便是早期的 Flow 模式。根据这个模式,个体在某一时刻对于眼前的挑战有了认知,而他也会知道自己有多少能耐去面对这些挑战。如果该活动的挑战超出了个体自身具备的技术能力,这时候就处于高挑战低技术的情况,个体就会处于焦虑的状态。相反,当活动中所面临的挑战低于个体本身具备的技术能力时,就处于低挑战高技术的情况,个体就会处于无趣的状态。如果个体处于挑战与技术能力平衡的情况,个体所处的情境就会触发 Flow 状态的产生。

在这个模式中,Flow 被概念化成为挑战与技术之间的平衡。这里所谓的挑战,其实是指对于挑战的认知,而非全指客观上体能或智能的挑战。因为个体是否进入 Flow 状态,并不取决于活动本身客观的挑战程度,也不取决于个体在客观上具备的技术能力。相对的,挑战的大小与技术能力的强弱,完全是由个体的自我认知来决定的,这是一个非常主观的认知过程。

在希克森特米哈伊等人的结论中,他们同意 Flow 体验是一种让个人成长的力量,而且是一条单行道的向上提升的动力,驱使个体去追求更复杂、更具备挑战的目标,因为当个体想要去重获进入 Flow 状态的那种愉悦体验,可行也较为实际的方法就是去寻求较高的挑战,并且随时提升个人的技术,这也成了让人类不断演化的动力。在 Flow 理论的发展过程中,原有的模式后来被 Massimini 和 Carli 于 1988 年加以修正。根据希克森特米哈伊早期

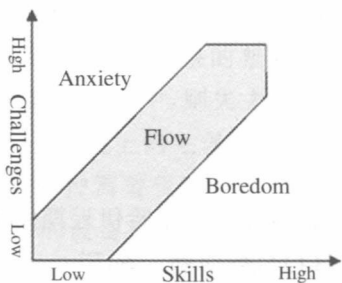


图 5-8 挑战与技术间的动态平衡

的实证研究显示,有些时候受测者的挑战与技术达到平衡时,他们并没有觉得更好,这也使得研究者本身感到疑惑和挫折。他原先期望受测者会告诉他说,他们“警觉性更高、更专注、更勇猛、更觉得有控制力、对自我的期许更少”,但实际上所搜集到的资料经分析后,却并不是如此,也并没有支持他的这种论点。1986年,三个频道的 Flow 模式被 Massimini 和 Carli 修正为四个频道的模式,即焦虑、不关心、Flow、无聊(参见下图)。他们认为,即使是在个体的挑战与技术处于平衡状态且都超越到某一个层次的情况下,如果挑战与技术跟日常生活经验相比,没有到达一定的复杂度,个体也很难进入 Flow 状态。于是,四频道模式进入了这一状态,该模式认为,在个体所面临的挑战与本身所具备的能力达到完美的平衡状态的情况下,如果这项挑战的难度远低于个体日常生活中的经验难度,个体的技术也并没有得到充分的使用,那么这时尽管两者达到平衡,个体仍没有进入 Flow 的状态,反而进入了一种称为“不关心”的状态。

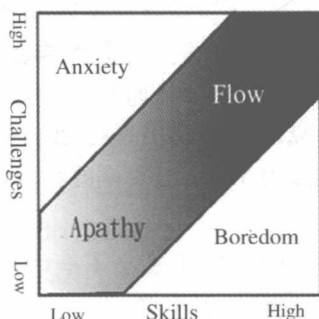


图 5-9 四频道的 Flow 模式

在希克森特米哈伊近期的研究中,Flow 状态包括九个要素。这九个要素分别是:

(1)目标明确。在 Flow 的体验中,人们总是很明确下一步要做的是做什么,比如音乐演奏家很清楚自己要演奏的音符是什么。

(2)动作行为有立即的回馈。即马上可以知道自己行为的结果和成效,如演奏家知道自己刚才演奏的音符是否正确。前两者可以说是 Flow 体验的先行条件,唯有在此种状态下,个体才会经历 Flow 的体验,否则身处一个不知何者当为,也不知行为结果成效的情境下,个体实在很难投入该项活动或行为。

(3)挑战与技能达到平衡。个体感觉自己的能力与所需的技能程度间产生平衡,且都属于中等以上的难度,个体在从事活动中如果要维持这种平衡就必须全神贯注于所面临的挑战。这种维持平衡的努力会使得个体的技术得以提升,个体也将不断地寻求新的挑战以维持这种平衡。

(4)行为和知觉是一致的。在平时的生活当中,我们往往手头上做着一件事,头脑里却想着另外一件事。如学生坐在教室里,看起来是在做活动,但心里想的却是午饭或者昨天晚上约会之类的事情。而在 Flow 的体验中,自己头脑中想的事情就只是所做的事情本身,而非本身的知觉,否则个体往往会从外界的角度来感觉、衡量自己的行为,进而使 Flow 的状态受到干扰。

(5)注意力集中于当下正在做的事情。如果演奏家在演奏的时候,心里想的是健康或者别的事情,那么他就很有可能会碰错音。而当个体处于 Flow 的状态时,注意力聚集在相当

狭窄的范围内,外界的干扰都被排除在注意力范围之外,个体不会感觉到自我及个人问题,也无法知觉到外界环境的存在。

(6)不会担心失败,也被译为“潜在的控制力”感觉。指的是在 Flow 的体验中,人们全身心地投入于事情当中,相信自己的能力可以应付挑战,一切尽在掌握之中,但个体并不是感觉到完全的主控与支配,而是不会去担心下一刻可能会失去掌控。

(7)忘我地,全身心地投入到活动中。个体不需要采纳自己的观点来考虑什么该做、什么不该做,经历此种状态的个体,常以“超越自我”来描述这种感觉。

(8)对时间产生错觉。在 Flow 的体验中,我们忘记了时间,几个小时过起来就像几分钟一样。

(9)行为本身就是一种目的。一些活动就是这样的,比如音乐。人们喜欢音乐,并不是为了什么外在的目的,只是因为自身喜欢体验那样的感觉,仅此而已。个体在经历 Flow 体验的时候,不感觉需要外在的目的或酬赏,也不是追求某种高峰或理想,唯一的目的是要继续保持愉悦的经验感觉。因此在行为结束后,个体会有内在酬赏的产生,并觉得自尊心得到提升,自信心也得到加强,因此愿意付出相当的代价再次从事相同的活动,期望借此再次获得 Flow 的体验。

关于 Flow 体验的测量,一直以来都是一个不好解决的问题。说到底,Flow 是一种在自然情境下的内在体验,对 Flow 的测量,必须满足生态效度(生态效度就是实验的外部效度,指实验结果能够推论到样本的总体和其他同类现象中去的程度,即实验结果的普遍代表性和适用性)的条件,应该在其实际发生的情境中去衡量,如果搬到实验室中,则失去了生态效度的意义。在日常生活中的 Flow 体验是一种架构与定位在个人心理上的主观经验,因此无法直接观察得知。通常在学术上使用的方法可以分为三种:第一种需要受测者透过问卷或自我记录的方式来报告其心中的经验。第二种则需要透过外在的设备将个体的内在经验分解成知觉反应、神经逻辑事件等,甚至是肌肉与骨骼的伸缩与变化,然后再利用和分析这些变化来推论受测个体的内在经验。第三种则需要透过咨询的技巧来反复探索受测个体的内在经验。大部分的研究者都同意,反复在不同场合、不同时间对相同的个体进行衡量,应该可以得到最佳化的经验研究。

过去在检验参与者的心理状况时,研究者通常会采用叙述调查法(Narrative Survey),这种方法系提供使用者问卷,请使用者回溯自己的经验或曾有过的 Flow 体验。另一种方法为参与活动调查法,这种方法是请受测者实际参与一项活动之后,再请受测者填答一项问卷,例如韦伯斯特(Webster,1993)建议应在活动结束后,立即施测以求得最贴近的效果;而 Novak 等人则认为在活动进行期间即给予施测,这样应该比事后回溯更具信度。

上述对缩短行为与衡量时距的重视,在另一种研究技术中发挥得淋漓尽致,那就是经验抽样法(Experience Sampling Method,ESM),该技术就是为了不干扰受测个体的自主行为,并让个体自我报告的时间点与所要报告的内在经验的距离缩短而设计的。1976年,美国芝加哥大学首次用 ESM 来检验个体内在经验与外在行为间的互动关系。过往研究 Flow 的学者大多采用量表的形式测量被试的 Flow 程度,如三个“Flow 体验摘录”、挑战与技术的平衡计分器、Flow 量表等。在当今 Flow 理论的研究中,除运用到量表以外,研究者们还会运用访谈、生理以及行为指标予以整合性衡量,以增加研究的效度和信度。访谈用以探索个人的真实体验,生理方面运用脑电波、皮肤电流反应以及心跳变化,行为方面运用摄像设备记录

脸部表情等来综合衡量被试的 Flow 程度。

(四)Flow 理论在音乐能力领域的研究

自希克森特米哈伊于 1975 年提出 Flow 的理论架构以来,该理论得到了他本人以及 Massimini 和 Carli 的发展,现已成为创造力学界公认的一项热点研究。而且,Flow 理论已被大量地应用于各种音乐研究,并延伸到其他学科,如体育运动学。希克森特米哈伊(1992)明确指出 Flow 的特征:活动本身要使参与者感受到乐趣,并大大受益。例如,活动本身让参与者不担心失败,每一步都给参与者提供清晰的目标,对活动中参与者的表现要有立即的回馈,参与者能在技能与挑战间达到平衡,并带给人一种愉快的感觉体验,这就是 Flow 的体验。

Flow 的另外一个重要的特征是参与者在可认知的挑战 and 个体的控制感之间达到平衡。很明显,音乐活动必须给表演者和创作者提供接连不断的挑战,使个体对此感兴趣,受到条件的刺激,进而处于 Flow 的状态中。其他因素都可以认为是在为儿童和成人学习音乐提供动机,但是在音乐活动中,内在的酬赏却是参与者自身希望达到某种成功的一种需要,并为音乐创造力的形成提供了保障。

附:Flow 测试量表

Flow 状态和音乐创造力水平前测

请同学们根据当下各自的心理状态,回答下列问题。用真实的感受作答,在最符合自己情况的答案中划“√”。

一、现在还没开始上课,您坐在教室里,此时您的心理活动是:

1.我很清楚现在我要做什么。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

2.我很清楚自己的节奏练习进行得如何。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

3.我虽然人坐在教室里,心里还在想其他事情。比如昨晚的约会,等等。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

4.我掌握了所有的节奏训练。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

二、目前的心理状态:

	低		中		高
忘我的程度	1	2	3	4	5
专注的程度	1	2	3	4	5
忘记时间的存在	1	2	3	4	5
自己融入环境的程度	1	2	3	4	5
您面临的挑战与刺激程度	1	2	3	4	5
您的能力(或技巧)的表现程度	1	2	3	4	5
与老师的互动程度	1	2	3	4	5

三、请描述现在心里的想法:

联系方式:

2.请您分别对每个节奏片段进行发展,长度不少于8小节。每个节奏片段的发展限制在三分钟以内。

谱例 5-2 节奏片段二



Flow 状态和音乐创造力水平后测

请同学们根据刚才上课的过程中各自的心理状态,回答下列问题。用真实的感受作答,在最符合自己情况的答案中划“√”。

一、请同学们回忆刚才上课过程中自己的心理活动:

1.我很清楚我的节奏训练要达到的目标。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

2.我随时都知道自己的节奏练习做得对不对。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

3.做节奏练习时,我头脑里想的也是如何做好这件事情。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

4.在节奏课上我没有担心过失败这个问题。

(1)非常不符合 (2)不符合 (3)不知道如何回答 (4)符合 (5)非常符合

二、您在刚才上课过程中的心理状态:

	低		中		高
忘我的程度	1	2	3	4	5
专注的程度	1	2	3	4	5
忘记时间的存在	1	2	3	4	5
自己融入课堂学习的程度	1	2	3	4	5
您面临的挑战与刺激程度	1	2	3	4	5
您的能力(或技巧)的表现程度	1	2	3	4	5
与老师的互动程度	1	2	3	4	5

三、请描述现在心里的想法:

	强		中		强	
生动活泼	☐	☐	☐	☐	☐	昏昏欲睡
无趣	☐	☐	☐	☐	☐	兴奋
快乐	☐	☐	☐	☐	☐	悲伤
被动	☐	☐	☐	☐	☐	主动
寂寞	☐	☐	☐	☐	☐	不孤单
紧张	☐	☐	☐	☐	☐	放松
清晰	☐	☐	☐	☐	☐	困惑

音乐创造力水平测试

姓名

性别

系别

年级

专业及特长

联系方式

1.以下是四个节奏片段,请您确定该节奏是否具有某种风格特征,如果有,请在开头处注明。

2.请您分别对每个节奏片段进行发展,长度不少于8小节。每个节奏片段的发展限制在三分钟以内。

谱例 5-5 节奏片段五



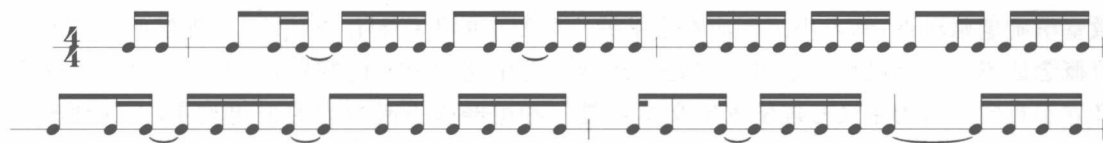
谱例 5-6 节奏片段六



谱例 5-7 节奏片段七



谱例 5-8 节奏片段八



第六章 音乐学习与心理

第一节 学习与心理

一、学习的含义

(一)学习的定义及学习行为的产生

在日常生活中,学习是一个使用频率相当高的词汇。谈及学习,我们自然联想到诸如在教室里听老师讲课、练习小提琴演奏或掌握一种复杂的蛋糕制作方法,但心理学所定义的学习概念远不止这么简单。学习一向是心理学研究中比较核心的问题,心理学家对学习定义并不相同。行为主义心理学家定义学习是一种由经验引起行为的长期改变,而这种改变不包括成长中由身体改变而引起的行为改变,比如一个小孩长得越来越高,这不是学习的例子。然而,人类从出生那天起(或许更早)就开始了学习,以至于不能将学习和发展截然分开。如幼儿学习走路,主要是一个发展的过程,但也取决于爬行和其他活动的经验。一个小孩看到拿着注射器的医生就产生恐惧,这肯定是习得的行为。这个小孩已经学会把注射器与疼痛联系起来,当他看到注射器时,身体就会出现情绪反应。这种反应可能是无意识的或不随意的,但毫无疑问它是习得的。认知心理学家是以心理的改变来定义学习的,这种心理变化可以直接也可以间接地影响行为方式的改变。认知心理学家认为学习是通过行为方式的变化这一外显的方式表现出来的,但学习本身却是一种心理过程。一个女孩对乘法简便算法的顿悟,是内部生成学习的一个例子,也就是所谓的思维。这可能被看作是一种延迟学习,其中乘法运算的教学以及学生对数字的多年经验,再加上女孩个人的努力,最终产生了顿悟。

(二)学习的意义和作用

首先,学习是个体生存的必要条件。学习是人和动物与环境保持平衡、维持生存和发展所必须的条件。动物为了适应变化的环境,需要学习,而人不仅要适应环境,而且要改造环境,使环境更好地为人类服务,就更需要学习。广义上说,学习与生命并存,对一切具有高度组织形式的动物而言,生活就是学习。但由于生物的发展水平不同,生存的环境也各不相同,因此学习在它们生活中所起的作用也不同。有人认为低等动物的生活方式极为简单,只依靠本能行为就能适应环境、维持生存。例如,没有神经系统的原生动物只有最低的感应能力,对学习几乎没有要求或要求极低。但是经过研究证明,草履虫经过练习能减少在毛细血管中旋转的时间,这显然是由于经验引起了行为变化。由此可见,原生动物也有学习发生。到了肛肠动物阶段,出现了神经系统,可以建立暂时神经联系,这些联系经常是不牢固的。

到了鱼类,它们就能建立暂时的神经联系。人类的行为绝大部分是后天习得的,学习的能力以及学习在人类个体生活中的作用也是最大的。人类生活中从出生到老死的整个过程都离不开学习。1972年,联合国教科文组织国际教育发展委员会发表了著名的研究报告,题为《学会生存》,把学习同生存直接联系在一起,可见学习对人类生存的重要性。

其次,学习能促进个体的生理成熟与心理发展。成熟,是指个体生理方面的发展,它受生物学规律支配,生理的结构和机能为学习提供可能性。在个体发展的一定阶段上,学习什么?从何时开始?都要以学习者的相应成熟为条件。但是,如果个体的生理结构得不到使用的话,它的机能就会消退。心理学家洛孙兹卫格(M.R.Rosenzweig)对老鼠进行了“剥夺研究”,证实了对初生的动物剥夺某方面的刺激作用,会影响其相应的感觉器官的发育和成熟,从而影响智慧的发展。洛孙兹卫格把刚出生的婴儿鼠分成两组,一组放在具有丰富刺激的环境里并给予适当的学习训练,第二组放在刺激贫乏和缺乏学习机会的环境中,经过4~10星期后,发现第一组老鼠的大脑皮质增重、增厚,神经突触增大或增多,神经胶质细胞的数目增多,核糖核酸与脱氧核糖核酸的比率改变,乙醇胆碱酯酶的活动提高。而第二组的情况则完全相反。这一研究结果同样适用于人类。

人的心理发展更离不开通过学习获得各种知识经验,并用于调节行为,从而实现与客观环境的相互作用。我们知道,有些人在小时候的学习成绩和能力水平都很差,但后来却成为伟人,拥有了很高的智力水平和伟大成就。例如,达尔文小时候曾被认为是低能儿,牛顿小时候学习很差,华罗庚在初一时还经常数学不及格。这正是学习把他们大脑中的潜能发展起来了,甚至到了中年、老年,还可以发挥个体头脑中的潜能。

(三)学习的分类

产生学习的方式有很多种,有时是有意识的,比如学生获得课堂中呈现的信息或在互联网上查询信息,有时又是无意识的。各种类型的学习始终都在进行。学习现象是非常复杂的,即涉及学习者内部的过程又涉及外部影响,既有内容问题又有形式问题,既有简单的学习形式又有复杂的学习形式。为了准确分析学习的过程及条件,把握学习的内在规律从而有效地促进学习,心理学家从不同角度对学习现象进行了分类,主要有以下五种:

1.根据学习的内容分类

我国学者冯忠良等根据教育系统中所传递经验的内容不同,将学习分为知识的学习、技能的学习(包括心智技能学习和操作技能学习)与社会规范的学习三类。

2.根据学习的目标分类

布鲁姆(B.S.Bloom)以教育目标和教育任务为出发点,把教育目标分为认知、情感和动作技能三大领域。认知领域的学习由低到高又分为六个层次:①知识,对知识的简单回忆;②领会,把握学习材料的意义;③运用,把习得的概念和规则应用于新的情境;④分析,区别和了解事物的内部联系;⑤综合,把思想重新综合为一种新的完整的思想,产生新的结构;⑥评价,根据内部的证据或外部的标准作出判断。

3.根据学习的结果分类

加涅(R.M.Gagne)根据学生通过学习所获得的结果或形成的能力的不同,把学习分为五种类型,分别是:(1)智力技能,利用符号与环境相互作用的能力,即学习“怎么做”的相关知识,例如应用原理、法则去解答习题。(2)认知策略,内部组织起来的用于调节学习者自己

内部注意、学习、记忆与思维过程的技能,也就是学习者用来“管理”其学习过程的方式,如怎样集中注意力、如何准确地记住要点、如何采取有效的步骤解决问题等,诸如此类的调节控制过程都是通过认知策略来完成的。(3)言语信息,学习大量的名称、事实、事件的特性以及有组织的观念等,即学习“是什么”“怎么样”的一些知识。(4)运动技能,是由有组织的、协调而统一的肌肉动作构成的活动。从穿衣、写字、走路这些较简单的活动到操纵车床、飞机等器械的复杂的活动,都包含着运动技能。当各种动作被组织起来并构成一种连贯的、协调的、有明确时间性的完整动作时,即可视为形成了运动技能,该技能是在不断练习的基础上形成的。(5)态度,影响个人选择行动的内部状态。它影响着个体对某种事物、人物及时间所采取的行为,个体可以通过各种方法来形成态度,比如通过某种特殊事件、通过模仿或其他亲身经历来形成态度。

4. 根据学习的方式和性质分类

奥苏贝尔(D.P.Ausubel)从两个维度对认知领域的学习进行了分类。根据学习发生的方式,可以分为接受学习与发现学习;根据学习材料与学习者原有知识经验的关系,可以分为意义学习与机械学习。这两类学习的关系非常密切。

接受学习是指所学习的内容是以某种定论或确定的形式,通过传授者的传授和接收者的主动建构而实现的。发现学习则是指在缺乏经验传授的条件下,个体自己去独立发现创造而构建起一定经验结构的过程。

意义学习是指学习者利用原有经验来进行新的学习,理解新信息。机械学习是在缺乏某种先前经验的情况下,靠死记硬背来进行的学习。奥苏贝尔认为,以上两个维度互不依赖,彼此独立,并且每一维度都存在许多过度形式的学习。

5. 根据学习的意识性分类

根据学习的发生和学习结构的获得是否具有意识性,现代认知心理学把学习分为内隐学习和外显学习两大类。内隐学习是指无意识地获得刺激环境与复杂知识的过程,学习结构通常以个人经验的方式存在着,难以用文字、语言、图像等形式表达清楚;外显学习则是有意识的、需要付出努力并采取一定策略来完成的学习。外显学习的材料是能在个体间以一种系统的方法加以传递的客观有形的知识,通常以语言、文字、图像等结构化的形式存储。在第二语言学习的研究中,内隐学习的作用已经得到了研究者的充分肯定。

二、学习的理论与音乐学习

(一) 行为主义学习理论对音乐学习的影响

行为主义学习理论又称为刺激—反应理论,是当今学习理论的主要流派之一。该理论认为,人类的思维是与外界环境相互作用的结果,即形成“刺激—反应”的联结。行为主义者的基本假设是:行为是学习者对环境刺激所作出的反应,他们把环境看成是刺激,把伴随而来的有机体行为看作是反应,认为所有行为都是习得的。行为主义的刺激—反应理论对音乐学习产生了多方面的影响,我们将以巴甫洛夫的经典条件反射、桑代克的联结理论、斯金纳的操作性学习理论三个具有代表性的实验和学习理论为例,阐述它们对音乐学习的影响。

1. 巴甫洛夫的经典条件反射

俄国生理学家巴甫洛夫(I.P.Pavlov)是最早提出经典条件反射的人。他在研究消化现

象时,观察了狗的唾液分泌,即对食物的一种反应特征。他的实验方法是:把食物展示给狗,并测量其唾液分泌。在这个过程中,他发现如果随同食物反复给一个中性刺激,即一个并不自动引起唾液分泌的刺激,如铃响,狗就会逐渐“学会”在只有铃响但没有食物的情况下分泌唾液。食物引起唾液分泌是自然的生理反应,不需要学习,是无条件反射,引发反应的刺激是食物,是无条件刺激,做出的反应是无条件反应。铃声与狗的唾液分泌本来没有必然联系,是一种无关刺激,而铃声与食物多次先后出现,铃声也会引起狗的唾液分泌,从而形成了条件刺激——中性刺激与无条件刺激的联结,而使动物对那个中性刺激做出反应,这就是经典条件反射的基本内容。

从根本上说,条件反射的学习指的是建立条件刺激与无条件刺激之间的联系。当有吸引力的刺激物与中性刺激物多次相互匹配时,中性刺激物就会变成条件刺激物,因而拥有无条件刺激物的性质。学习就是条件反射建立的过程。经典条件反射提出了三个重要概念:

(1)强化:中性刺激与无条件刺激在时间上的结合称为“强化”,强化的次数越多,条件反射就越巩固。条件刺激并不限于听觉刺激,一切来自体内外的有效刺激(包括复合刺激、刺激物之间的关系及时间因素等),只要跟无条件刺激在时间上结合,都可以成为条件刺激,形成条件反射。一种条件反射巩固后,再用新刺激与条件反射结合,还可以形成第二级条件反射、第三级条件反射,在人身上可以建立多级的条件反射。例如幼儿在学习音符时值时,可以借助图片的视觉提示或语言的节奏来建立对音符时值的刺激与条件反射,从而使得幼儿以生活化的方式理解和学会音符时值。

(2)分化:当条件刺激不被无条件刺激强化时,就会出现条件反射的抑制,主要有消退、抑制和分化。条件反射建立后,如果多次只给条件刺激而不用无条件刺激加以强化,结果是条件反射的反应强度将逐渐减弱,最后将完全不出现。如声乐学习过程中,学生对两种发声方法辨别不清时,教师对学生正确的发声方法做出言语的肯定、行为或表情上的鼓励,学生将会自然减少犯错的次数,即学生形成了抑制错误发声的能力,正确的发声方法得到巩固。反之,如果教师多次重复学生的错误发声方法并加以训斥,教学效果反而不好。这表明惩罚未必是学生学习好的强化方式。

(3)消退:消退抑制是大脑皮质产生主动抑制的过程,而不是条件刺激和相应的反应之间的暂时联系已经中断或消失。因为如果将已消退的条件反射放置一个时期,它还可以自然恢复。同样,如果以后重新强化条件刺激,条件反射就会很快恢复。这说明条件反射的消退不是原先已形成的暂时联系的消失,而是暂时联系受到抑制。消退发生的速度一般是条件反射越巩固,消退速度就越慢。以乐器学习为例,如果学生长时间的学习未得到一定的肯定或其他强化,就容易失去信心或无目标感,这时,适当的鼓励和目标强化会对学生的音乐学习起到巩固和推进的作用。

经典性条件反射是被动的,它是由于事件的发生而使我们以某种特定的方式进行反应。它产生于我们对于具体的、可识别的事件做出的反应。因此,它可以帮助我们解释一些简单的反射行为。例如春节序曲总能让人的头脑中立刻浮现出春节时的各种场景,这些乐曲与春节的愉快心情联系在一起,因而产生了美好回忆和欢乐情绪。

2. 桑代克的联结理论

几乎在巴甫洛夫运用经典条件作用让俄国的狗对铃声分泌唾液的同时,桑代克(Edward L. Thorndike)正在观察美国的猫是如何尝试从迷笼中逃脱。其所设计得最为成功

的实验之一就是“猫开门”的实验,如图所示:他把饿得发慌的猫关进被称为迷笼的笼子里,笼外放着食物,笼门用活动的门闩关着。被放进笼时的猫在笼子里躁动不安,在乱碰乱抓的过程中,偶然碰到那个活动的门闩,门被打开了,猫吃到了食物。如此反复,猫从笼中出来吃到食物的时间会越来越少。实验表明,所有的猫的操作水平都是相对缓慢地、逐渐地和连续不断地改进的。由此,桑代克得出了一个非常重要的结论:猫的学习是经过多次的试误,由刺激情境与正确反应之间形成的联结所构成的。

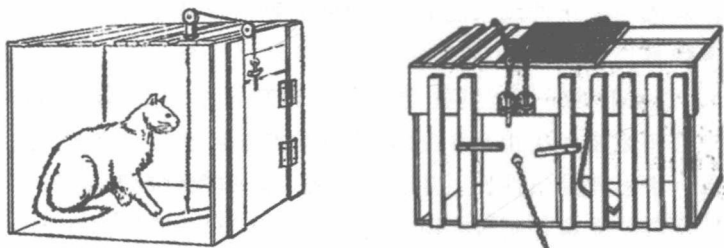


图 6-1 桑代克迷笼实验

桑代克根据实验研究的结果认为,所有的学习都不是突然发生的,而是通过一系列细小的步骤按顺序逐渐达到的,学习是刺激—反应的联结。学习即形成联结,教学则是安排各种情境,以便形成理想的联结。桑代克认为学习应遵循三条重要的学习原则:

(1)效果律:在试误学习过程中,如果其他条件相等,在学习者对刺激情境做出特定的反应后并能获得满意结果时,其联结作用就会增强;如得到不满意的结果时,其联结作用就会削弱。由此可见,一个人当前行为的后果对决定他将来的行为起着关键作用。在音乐学习中,特别是音乐技能的练习过程,奖励或肯定是影响学习效果的主要因素。

(2)练习律:在试误学习过程中,任何刺激与反应的联结,经过练习,其联结的效果就会逐渐增强;反之,如果不运用,则联结的力量会逐渐减弱,直至消退。在音乐学习中,音乐规则与音乐技能要经过个体不断地练习才能熟练运用,要重视“在练中学”的方法,如果减少练习次数或停止练习,将会在很大程度上影响音乐规则与音乐技能的获得与保持,所以在练习演奏或演唱时要多动脑筋考虑练习的方法是否正确,而不能一味不加思考地埋头苦练,否则强化了错误的联结将严重影响学习效率。

(3)准备率:在试误学习过程中,当刺激与反应之间联结前,人会有一种准备状态,实现则感到满意,未达到目标则感到烦恼;反之,当次联结不准备实现时,实现后则感到烦恼。在音乐学习中,教师进行的任何教学或测试都应该提倡在学生有准备的状态下进行。这种准备是指学生知道要学习某些音乐知识或技能,且在习得某些音乐知识或技能后对所学内容进行检测。例如对不同类型或不同级别的音乐创作或表演的检测,学生将体验到音乐表演或创作成功的满足与喜悦。

3. 斯金纳的操作性学习理论

美国心理学家斯金纳(B.F.Skinner)在桑代克动物实验的基础上,提出了以操作性条件作用为核心的学习理论。他设计了一种用于实验的箱子,箱子里装有一个杠杆,杠杆和一个自动给食设施连接,在自动给食设施下面有一食槽,只要按压杠杆,杠杆受力,就会自动滚出一粒食丸,这便是著名的“斯金纳箱”。在实验中,斯金纳把一只饥饿的白鼠放进箱子,白鼠就会在箱子里到处乱窜乱跳,在这期间,白鼠偶然触动了杠杆,这时就会得到一粒食物。吃

到食物以后,白鼠又会重复前面的行为,几次以后,白鼠就会主动地去按压杠杆,直到吃饱为止。斯金纳认为,学习的实质就是一种反应概率上的变化。

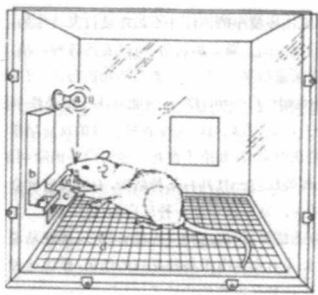


图 6-2 斯金纳操作性条件反射实验

斯金纳把行为分成两类:一类与经典条件反射类似,是由情境刺激引发的应答性行为,这是由已知的刺激引起的反应,如用针刺一下手,手马上就会缩回。与应答性行为相应的是应答性反射,称为 S(刺激)型,S 型名称来自英文 Simulation。另一类是操作性行为,是有机体自身发出的反应,与任何已知刺激无关,如走路、读书、写字等。与操作性行为相应的是操作性反射,称为 R(反应)型,R 型名称来自英文 Reaction。S 型条件反射是强化与刺激直接关联,R 型条件反射是强化与反应直接关联。斯金纳很重视 R 型条件反射,因为这种反射可以塑造新行为。斯金纳认为,人类的大多数行为是操作行为,操作性条件作用形成的过程就是学习的过程。

应答性反射与操作性反射作用同样存在于音乐学习的过程与结果中。行为主义心理学家认为,听觉是仅次于视觉的认识客观世界的重要渠道,无论是在器乐演奏还是歌唱技巧的学习中,音乐的环境和音响的刺激可以培养人对不同音高、节奏、力度、音色的辨别力,对音乐结构形式的综合感受能力以及旋律感、节奏感和多声部感觉,从而提高人的听觉能力的敏锐性、选择性和整体感受性。这个过程可以看作是斯金纳所言的应答性反射的结果。

音乐表演技能的学习主要是以操作性条件反射来进行,例如小提琴的演奏学习过程。初学者从视谱到演奏小提琴的过程要经历视觉记忆(读谱和教师上课时示范的指法、持琴姿势以及左右手基本动作)使大脑产生视觉信息,又通过听觉记忆(教师示范演奏音符时的具体音高),随后大脑中形成的指令随即传达给肌肉而产生动作,演奏者的手指产生一定的条件反射,如左手手形应该如何,换把如何,右手将用什么弓法、弓段、力度,右手臂的大臂、小臂、手腕怎样协调,等等。当演奏者奏响乐器的瞬间,注意力首先督促大脑“检验”奏出的音高、音色与听觉记忆中的是否一致,如有误差,手指立即做出调整。经过多次反复以上过程,会使初学者在心理上、身体姿势上、左右手和手臂协调等各种演奏动作上形成一种条件反射,逐步成为一种专业化的习惯动作,这些动作的形成就是操作性条件反射的作用和结果。

(二) 认知主义学习理论对音乐学习的启示

认知主义学习理论认为,学习是对客观事物之间关系的认识,是在刺激与刺激之间建立联系。认知主义者认为,学习的本质是知识的重新组织,即将原有知识结构与学习对象本身的内在结构相互作用。认知主义对音乐学习产生了极其重要的影响,我们将分别对皮亚杰的认知发展四阶段理论、布鲁纳的认知—发现理论、奥苏贝尔的有意义言语学习理论、加涅

的认知学习理论、班杜拉的社会学习理论进行阐述,并探究它们对音乐学习的影响。

1. 皮亚杰的认知发展四阶段理论

皮亚杰是儿童心理发展史上极具影响力的理论家,他以其深厚的生物学、逻辑学、心理学、哲学、认识论、科学史等方面的知识为基础,吸收各心理学派的精髓,创建了一个关于儿童智力和发展的综合性学说——发生认识论。这一学说已被公认为是现代西方心理学发展史上的一个重要里程碑。

皮亚杰的研究始于对自己三个孩子婴儿时期的仔细观察。他观察孩子是如何探索新玩具,如何解决简单的问题,以及如何逐渐认识自己和外部世界。后来,皮亚杰运用临床法对更大样本的儿童进行了研究。临床法是一种灵活的问答技术,皮亚杰运用这种方法发现了儿童在对从游戏规则到物理法则等种种方面进行思考时的年龄差异。通过这些观察,皮亚杰构建了他对智力发展的认识发展理论。

发生学和发展的观点是皮亚杰探讨人类心理发展的理论基础。他认为,儿童的认知是循序渐进的,而且知识的丰富与智慧的成长是同步的过程。其基本观点是:儿童心理发展的阶段先后次序固定不变,所有的儿童都遵循具有普遍性的发展顺序,但社会环境、文化教育的差别会使发展的年龄提前或推迟;在儿童发展的每一个阶段,都有独特和稳定的认知结构,决定儿童的行为表现为儿童发展到某一阶段就能从事某一水平的活动;认知结构的发展是一个连续构造的过程,后一个阶段是前一阶段的延续,是原有系统的改善和更新。皮亚杰认为,动作是感知的源泉和思维的基础,是人们获得知识的主要来源,如婴儿通过对物体的抓取、摆弄等动作认识物体。因此,他把儿童的认知发展划分为四个阶段:感知运动阶段(0~2岁)、前运算阶段(2~7岁)、具体运算阶段(7~11岁)、形式运算阶段(11岁以后)。这些智力发展阶段代表了认知功能和形式的不同质的水平,皮亚杰称之为恒常发展顺序。这些智力发展阶段同样也对音乐学习的阶段性有着重要的启示作用。

(1)感知运动阶段的智力发展与音乐学习的特点:感知运动阶段指的是儿童从出生到大约两岁这段时间,这段时间的智力活动以感知和运动反射为主要形式。0~1个月婴儿的行为全是反射性的,如吮吸反射和抓握反射。随着听觉、视觉、触觉等感觉和手的动作的发展,最初简单的反射逐渐在学习变得复杂,并由身体的动作发展到心理的活动。如6个月以下的婴儿把看不见的等同于不存在,而接近2岁的幼儿就会知道东西不见了,但是还存在。皮亚杰把它解释为,两岁的幼儿在认知能力上明白了“客体恒常性”。新生儿经历了由先天的无条件反射能力到对物体存继性认识,再到产生心理表象能力的过程。此阶段的智力活动依赖于眼前的人和事物,儿童从出生开始就是一个积极的探索者,由内部动机驱使,不知疲倦地探索外部世界,正是这种潜质,使得儿童的认知能力在与环境的相互作用下得到不断发展。

婴儿对通过外部动作所获得的知识,实际能够理解多少呢?情况远远超出我们的想象。他们会用触觉、听觉、视觉、味觉、嗅觉来感觉,然后发展到知觉,再发展到对未来物品产生想象。这一阶段听觉的发展尤为突出,新生儿对声音的反应具有先天的无条件反射能力,三四个月后,听觉就会和运动觉产生联系,婴儿能够寻找到声源的方向,并将头转向这一方向。5个月后,会对摇铃或手鼓的声音产生兴趣,并对不同的声响做出不同反应。婴儿逐渐会对音乐产生简单的情感反应,如对柔和的音乐表示愉快,对较强的音乐表示讨厌。到了感知运动阶段末期,他们开始了噪音的游戏,对自己创造的声音或模仿来的声音都产生了强烈的兴趣。

从音乐学习的角度看,这个阶段的婴儿需要听语音、多参与,需要听音乐、学唱歌、做运动,需要看颜色、看图画,等等,这时期很难为他们解释什么,只能鼓励婴儿自己来参与,因为他们的第一经验是至关重要的。只有通过他们的实践,才能确认自己认为是最好、听起来最舒服的音质。成人无法给他们解释什么样的音质是好的,而需要他们自己去塑造特有的认知结构。成人应以母亲的歌、播放的音乐、婴儿自己的“姆姆”歌等来建立他们自己的音乐仓库,在这个基础上才能提高和发展更为复杂的音乐的理解能力。根据皮亚杰的心理分析,为今后的音乐能力发展,婴儿需要听大量的音乐作为储存。而符号技能的出现就有识别音高的可能,就可以进行音高训练,所以两岁左右就具有音高训练的生理和心理条件了。

(2)前运算阶段的智力发展与音乐学习的特点:在感知运动阶段基础上,前运算阶段儿童的心理发展与智力发展在质的方面有了新的飞跃。2~7岁的儿童开始通过语言符号获取知识,也能够运用简单符号开展思维活动。儿童开始从具体动作中摆脱出来,凭借象征格式在头脑里进行“表象性思维”,故这一阶段又称为表象思维阶段。随着语言的快速发展及初步完善,儿童频繁地借助表象符号(语言符号与象征符号)来代替外界事物。例如在游戏时,儿童用小木凳当汽车、用竹竿做马。木凳和竹竿是符号,而汽车和马则是符号象征的东西,即儿童已能够将这二者联系起来,凭着符号对客观事物加以象征化。皮亚杰认为客观事物的分化就是思维的发生,同时意味着儿童的符号系统开始形成了。

在感知运动阶段,儿童只能对当前感觉到的事物施以实际的动作及思维,在此阶段的中、晚期形成物体永久性意识,并有了最早期的内化动作。到了前运算阶段,物体永久性的意识巩固了,动作大量内化。前运算阶段,儿童动作内化具有重要意义。在表象思维的过程中,儿童主要运用符号(包括语言符号和象征符号)的象征功能和替代作用,在头脑中将事物和动作内化。而内化事物和动作并不是把事物和动作简单地全部接受下来而形成一个摄影或副本。内化事实上是把感觉运动所经历的东西在自己大脑中再建构,舍弃无关的细节,形成表象。内化的动作是思想上的动作而不是具体的躯体动作。内化的产生是儿童智力的重大进步。

这一阶段也是儿童智力由前概念思维向运算思维的过渡时期。此阶段儿童思维的显著特征是仍然缺乏守恒性和可逆性,他们的思维是单维的和不可逆的,其推理也常常是不合逻辑的。例如,让4~5岁儿童用两手分别向两个同样大小的杯子内投放同等数量的木珠(每次投一颗)。儿童知道这两个杯子里装的木珠一样多。然后实验者将其中一杯珠子倒入另一高而窄的杯子中,问儿童:两杯珠子是一样多,还是不一样多?部分儿童会说,矮而宽的杯子中的珠子多;另一部分儿童会说,高而窄的杯子中的珠子多。但这一阶段的儿童直觉思维开始由单维集中向二维集中过渡,“守恒”即将形成,运算思维就要到来。

就观察事物、判断推理能力而言,这一阶段的儿童仅仅把注意集中在他最感兴趣的或事物最突出、最显著的方面,而对其他方面视而不见、听而不闻。由于智力活动的这一特点,使得儿童的判断和推理缺乏全面性,通常表现为以他自己的观点看世界,皮亚杰称之为“自我中心主义”。

前运算阶段的幼儿对音乐要素开始感知和记忆,音乐能力得到迅速发展。2岁的幼儿能够记忆听过的旋律,并能配合旋律进行走步、跺脚等有节奏的动作;3岁之后是语言大发展的时期,幼儿能运用身体动作配合音乐节奏的同时用语言进行歌唱,并能分辨一定的音高;4岁以后,幼儿能够记忆简单的音乐旋律,并能够从简单的旋律或节奏模式中辨认出相

同的部分,也能够做节奏性的游戏活动,身体的协调性和节奏感都有所发展。由于语言的参与,儿童学会了用符号和内部想象去思维,这个阶段也就有了学习音符、各种音乐符号、织体等音乐基本要素的条件。因为这一阶段幼儿的思维具有单维的和不可逆的特点,他们不能想象同样容量的水在细长和宽扁的杯子里呈现高度不一样,所以在节奏练习中应让幼儿在固定节奏条件下进行变化。由于幼儿逐渐能够将事物和动作进行内化,这时可以让幼儿学习不同的音乐元素理念,比如快慢、高低、连贯句和非连贯句等。

(3)具体运算阶段的智力发展与音乐学习的特点:具体运算阶段相当于儿童的小学阶段,时间大致为7~12岁左右。在这一阶段,儿童的智力活动具有了守恒性、可逆性,儿童掌握了群体运算、空间关系、分类和序列等逻辑运算能力,较之前一阶段,智力活动性质有了本质上的改变。此阶段儿童具有了明显的符号性和逻辑性,能进行简单的逻辑推演,克服了思维的自我中心性,获得了守恒的概念。但这一阶段儿童的思维活动仍局限于具体的事物及日常经验,缺乏抽象性,只能把逻辑运算应用于具体的和观察所及的事物,而不能把逻辑运算扩展到抽象概念中,因此称为“具体运算”。具体运算阶段的儿童具有突出的智力活动特点,首先是守恒概念的建立。守恒是一种认知格式,是指儿童认识到物体不会因形状和位置的变化而导致质量改变的道理,也就是说,儿童能不为事物各种具体的、表面的变化所迷惑,在变幻中把握事物的本质。守恒能力包括物质、重量、体积的守恒,长度、面积和空间的守恒以及数的守恒。第二是分类能力的形成,分类是根据事物的性质或关系对事物进行不同的组合。第三是具体运算时期的一个重要认知格式——列序的形成,它基本上同分类能力一起出现,是指儿童在内心依据大小、多少、轻重和长短等关系对事物的次序做出安排的能力。

具体运算阶段是儿童音乐才能迅速发展的时期。在音的鉴别方面,这时期的儿童具备鉴赏谐和音和不谐和音的能力;在旋律感方面,儿童逐渐能够认识到音阶的音高、跳进的音高、简单和弦的音高变化,并能够意识到调性和旋律的行进方式、方向;在节奏感方面,能够认识不同的速度和节拍,并有能力通过依靠身体的外显动作过渡到依靠身体内在的动觉来保持节奏速度的一致性。随着歌唱能力、节奏能力、旋律能力、身体协调能力、记忆力、语言能力等多方面的共同发展,给儿童的歌唱技能和器乐演奏能力等技术训练带来了好时机。随着对形状、价值、容量以及对数理的理解,儿童可以整体地理解或定义音乐作品。8岁的儿童可以区别不同的节奏型,10岁的儿童可以理解综合的音乐作品。所以这期间应多带儿童去听音乐会,整体感受和了解音乐。

(4)形式运算阶段的智力发展与音乐学习的特点:形式运算阶段大约从12岁开始至15岁左右结束,在这一阶段儿童的认知能力趋于成熟,形成了解决各类问题的逻辑推理能力,他们可以摆脱具体的事物的内容而在纯形式的水平上,依据一定的假设来进行逻辑推理和命题运算。在假设—演绎的思维活动中,结论首先是通过假设的方式而被预先接受,也就是可能性限于现实性,这样儿童的思维就摆脱了现实范围的束缚而大大扩展了。进入形式运算阶段的儿童不仅可以从单一的角度对问题作假设和演绎式的逻辑推理,还可以从不同的角度对组成某一问题的全部因素做各种可能的结合,然后逐一进行分析,从而形成了分析组合分析能力。皮亚杰认为,形式运算阶段的儿童在判断两种现象之间的关系时,可以应用正向、逆向、互反和对射四种变化形式对现象与现象之间的关系进行推论。

随着假设推理能力和四元变换群的出现,儿童的运算能力产生了质的变化。此时的儿童不仅可以进行多层次的组合分析,还可以通过假设进行逻辑推理或进行比例、概率的运算

和排列组合与因素分析。总之,经过感知运动阶段、前运算阶段和具体运算阶段的发展后,儿童的运算能力臻于成熟,基本达到了成人逻辑思维的水平。

皮亚杰将这阶段称为成人准备期(Preparatory stage for adult)。这期间儿童的逻辑思维已发展,能控制和连接各种思维,能用脑去分析一事物是如何发生、如何形成的,能够掌握假设思维、推理思维以及难点解决的技巧。在此时应帮助儿童整体地理解音乐作品,尤其是作品风格,在理解音乐作品的基础上去解决技巧问题。培养内在听觉和自觉的乐感也显得更加重要。如何教12岁的儿童是完全不同于教7岁的儿童,皮亚杰认为这期间最好的教学是运用难点解决法。因为此时的青少年能够全神贯注地具体操作一件事,他们能够逻辑地评价自己所操作的具体事情,不像7岁的儿童全凭直观而作决定,他们已经可以从现实中发展想象。教7岁儿童四分音符时可以让他们随着节拍走动,教八分音符时可以让他们随节奏跑步,而中学生就需要理解谱子中的各种音符、规律和转调等,老师需要给他们更多的成人教育。

2. 布鲁纳的认知—发现说

布鲁纳是一位在西方教育界和心理学界都享有盛誉的学者。他认为学习是通过认知获得意义和定向形成认知的过程,是认知结构的组织与重新组织,这与格式塔的观点基本一致。但是现代认知心理学家更强调已有的知识经验或原有认知结构的作用,新材料在学习者头脑中获得了新的意义,这些就是学习变化的实质。根据布鲁纳的认知—发现说观点,音乐教学不仅要注意学生已有的音乐知识经验以及这些音乐知识经验已经形成的具有一定特征的认知结构,而且要关注的音乐材料本身的知识结构以及这两种结构是否在某种音乐特征上会产生对应的关系。教师要努力寻找这种关系将二者有效地联系起来,这样教学的内容才容易被学生理解和掌握。

3. 奥苏贝尔的有意义言语学习理论

美国当代著名教育心理学家奥苏贝尔提出的“有意义言语学习理论”认为,学生的学习主要是通过对语言文字所表述的概念、原理和事实信息的意义理解来进行的,其真正目的在于理解语言文字所代表的实质性内容。音乐教学也可以从奥苏贝尔有意义言语学习理论中得到启示,例如在音乐欣赏教学中,为了帮助学生理解旋律的意义,教师可引导学生将音符看作是音乐语言中的“文字”,而旋律是基于这些“文字”按照一定关系的连接。音符这种符号不像人类语言那样直接,其传递的信息灵活而宽广,韵味也不像文字阅读那样显而易见,音符、旋律所传达的信息更耐人寻味。在欣赏过程中每个人对旋律的感受都有差别,就像人们看到雪花飘落时,有的人会产生凄凉忧伤的情绪,而有的人会享受这银装素裹的美景。但是一般来说,人对于旋律中音符的感受至少遵循音乐基本属性的“联觉对应规律”,只有分清了音符之间的这种关系,才能感受到其中的“语言”奥妙。由此可见,帮助学生通过理解旋律中音符之间的关系,增强对音乐作品中旋律构成的不同联想,有助于学生在音乐欣赏过程中对音乐意义的理解力。

在音乐学习中,学习者必须将原有认知结构中的知识与音乐材料中的新知识积极地联系起来,通过对音乐的基本属性、音乐的组织形式(旋律、节奏、和声、调式、调性等)、音乐的结构形式等进行有意义言语学习,才能够更好地把握音乐的意义。

4. 加涅的认知学习理论

1974年,美国教育心理学家加涅(R.M.Gagne)根据现代信息加工理论提出了学习过程

的基本模式。这一模式表明,来自外界环境的刺激通过学习者的感受器,以映像的形式输入到感觉登记器形成瞬时记忆,借助注意将这些信息以语义的形式贮存在短时记忆中,然后经过复述、精细加工、组织编码等,则进入长时记忆。长时记忆的信息要转变为人能清晰意识到的信息,就需要将它们提取进入短时记忆。短时记忆是信息加工的主要场所,因此也称为工作记忆。它来自感觉记录器和长时记忆中提取出来的信息进行处理加工,加工的结果一方面送至长时记忆,另一方面送至反应发生器。反应发生器将信息转化成行动,也就是激起效应器的活动,作用于环境。在这个模式中,执行控制和预期是两个重要的结构,它们可以激发或改变信息流的加工。前者是已有的经验对当前学习过程的影响,起调节作用;后者是动机系统对学习的影响,起定向作用。它们可以对整个信息加工过程起调节和监督的功能。

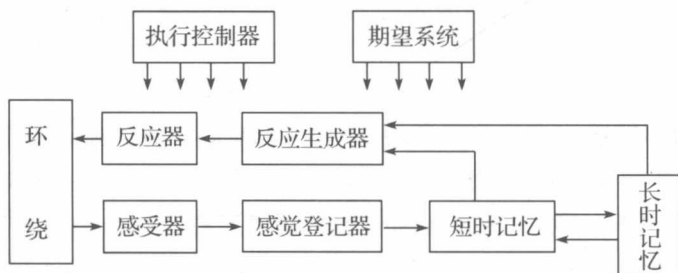


图 6-3 信息加工学习模式

从上述信息加工学习模式来看,音乐学习过程的实质也是学习者通过对来自环境刺激信息进行内在的信息加工而获得能力的过程。学习者在一个音乐学习情境中,各种感官接受刺激作用好比是输入。通过感官转换成一定的神经传递信息,这些神经信息又经过神经系统的转换,使之能储存和被回忆起来,这种被回忆起来的信息又再次被转换成另一类神经传递信息,这种转换的结果就是创作、表现、鉴赏等音乐实践活动,也就是输出。这些形形色色的转换形式,就是音乐学习过程。在这个过程中,相应参与的心理活动,如感知、记忆、思维构成了音乐学习的基本心理过程。

加涅根据学习的繁简水平不同,提出了八类学习。这一分类具有广泛的意义,为许多学科所采用,包括音乐学习。加涅根据学习发生的情况,围绕着联想理论和格式塔理论,按层次阶段排列,从简单的感知性学习到复杂的概念性学习,从低级学习向高级学习发展,高级学习以低级学习为基础,将学习分成八个类型。

(1)信号学习:即经典性条件作用,学习对某种信号做出某种反应。其过程是:刺激—强化—反应。

(2)刺激—反应学习(S—R 的学习):即操作性条件作用,与经典性条件作用不同。其过程是:情境—反应—强化,即先有情境,做出反应动作,然后得到强化。

(3)连锁学习:是一系列刺激—反应的联合。

(4)言语联想学习:也是一系列刺激—反应的联合,但它是由言语单位所联结的连锁化。

(5)辨别学习:即学会识别多种刺激的异同并对之做出不同的反应。

(6)概念学习:对刺激进行分类时,学会对一类刺激做出同样的反应,也就是对事物的抽象特征的反应。

(7)原理的学习:原理指两个或两个以上概念的联合。原理学习即了解两个或两个以上概念之间的关系。

(8)解决问题的学习:即在各种情况下,使用所学规则去解决问题。

在音乐学习中,单纯感受音乐属于信号学习,识别音乐符号、音高、节奏或旋律属于刺激—反应学习,对音高与旋律的期待属于连锁学习,对乐谱的视唱和听记旋律或节奏属于言语联想学习,创造性音乐活动就是解决问题的学习。

5.班杜拉的社会学习理论

班杜拉(A. Bandura)等行为主义心理学家们对儿童是如何获得社会行为这一问题很感兴趣,这些行为包括合作、竞争、攻击、道德、伦理和其他社会反应。他的这一理论最初被称为社会学习理论,现在被看作是社会认知理论,他的观点在行为主义和认知理论之间架起了一座桥梁,为当今的学习理论做出了巨大的贡献。

班杜拉提出了三种促进观察学习的强化模式。第一种是直接强化,当观察者正确重复了行为就直接给予强化,如学生几乎没有失误地弹奏完一首钢琴练习曲后,教师称赞其“好极了”。第二种为间接强化,也叫替代性强化,如果个体看到他人因某一行为得到奖赏,也会受到鼓励而模仿,如教师当众表扬一位同学的练琴方法,其他学生可能也会跟着尝试这种方法。第三种为自我强化,指因个人行为表现符合或超出自我标准而带来的强化,如学习钢琴半年时间的学生为自己设立了一个成绩标准,于是他将根据对教师对他成绩的评价而对自己的行为进行自我奖赏或自我批评。总体来说,对于学生学习的强化不应仅仅出于外部奖赏的原因,而应该更多地受到内部的价值观和兴趣的驱动。

班杜拉的观察学习对于现实教育也有很大的启示作用。学习者观察榜样的行为后,会产生模仿,观察模仿学习可以使人迅速掌握大量行为模式而无需依据不必要的尝试。这就意味着应允许学生有他们个人的崇拜,适当的时候教师给予正确的引导,从而树立起自己的奋斗目标。如教师应多方面了解学生崇拜的流行歌手的演唱风格、奋斗历程,找出他们的闪光点,引导学生关注他们追求音乐艺术的百折不挠精神,使得学生意识到不能盲目崇拜流行歌手的外表,而应崇拜他们的奋斗精神和对艺术的严谨态度,从而受到鼓舞。

(三)建构主义学习理论对音乐学习的影响

建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义以后的进一步发展。建构主义认为世界是客观存在的,但是对世界的理解和赋予意义却是由每个个体决定的,人们是以自己的经验为基础来建构现实。由于个体的经验以及对经验的信念不同,于是对外部世界的理解也各异,所以建构主义者更关注如何以原有的经验、心理结构和信念为主来建构知识强调学习的主动性、社会性和情境性。

建构主义学习观认为学习课本知识是在学生理解的基础上,对这些知识的假设做出自己的检验和调控过程,从而建构自己的知识。在这个过程中,个体现有的知识经验和信念起着重要的作用。建构主义主张教师与学生、学生与学生之间进行丰富、多向的交流讨论或合作性解决问题,提倡合作学习和交互教学。

在音乐学习的过程中,应该鼓励学生在音乐知识或音乐作品本身理解的基础上发挥创造力和想象力,拥有坚实的音乐基础和开阔的思路,以便在今后的学习中构建属于自己的音乐体系和形成具有自我特点的音乐风格。音乐学习需要在不同的环境和人际情境中进行交

流,学习者可以通过音乐活动完成社会性交往、多向交流和合作的能力,要重视音乐活动性学习在学生在学习中的重要作用,树立音乐知识是基础、音乐技能是过程、音乐活动是目的的音乐学习观念。

第二节 音乐学习的心理过程

人的心理过程主要包括认知过程、情绪情感过程和意志过程。音乐学习的心理过程因音乐学科本身的艺术性、实践性等特点,而具有自身的心理因素和规律。

一、音乐学习的主要心理过程

(一)音乐学习中的感觉与知觉

音乐学习的主要心理过程是以感知为基础的,而感知这一心理过程可细分为感觉和知觉。音乐学习中的感觉是指人对直接作用于感觉器官的音乐的个别属性反映。感觉是音乐认知活动的初级形式,一切较高级和较复杂的心理现象都是在感觉基础上产生的。音乐学习中的知觉是直接作用于感觉器官的音乐作品的多种属性和方面所引起相对完整的感性映像。知觉具有整体性、选择性、理解性、恒常性等基本特征。

当我们在鉴赏音乐作品时,首先必须以直接感知的方式来聆听,在感官上确实感受到音乐的美,从而为更高级的音乐认知活动提供最基本的原始材料。在初级感受的基础上调动知觉,就能对音乐作品的风格、调式、和声、意境等要素做出相对完整的认识,并有待于更高级的心理过程的参与。在音乐学习过程中,感觉和知觉都是对客观事物的直接反映,两者都属于感性认识阶段,但知觉是更高级的有概括性的感性映像,因此反映音乐作品多种属性及相互关系的知觉比感觉在内容上要复杂得多,所获得的知识也更加全面。

音乐学习中的感觉和知觉都是音乐作品通过各种媒介作用于感受器并引起神经系统的活动而产生的。产生感觉和知觉的神经机构叫作分析器,每种分析器都包括互相联系的三个部分:感受器、传入神经和神经中枢。感觉和知觉的生理机制便是分析器单一或协同活动的结果,分析器的任何一部分被损伤都将不能产生感觉和知觉。感觉的产生是单一分析器活动的结果,当我们聆听音乐时,音乐刺激作用于感觉器,感觉器就把音乐刺激能量转变为神经冲动,神经冲动沿着传入系统分两路下达到大脑皮层:一路非特异传入系统,是神经冲动经过脑干时分发出的侧支,通过脑干网状结构,投射到皮层,激起皮层的活动,使得大脑保持觉醒状态,它是感觉以及各种心理现象赖以生存的背景;另一路特异传入系统,神经冲动经过脊髓、脑干、丘脑,再由丘脑转换神经元到达皮层的相应区域,从而产生感觉。知觉是多种分析器共同活动的结果,是对事物整体属性的初步反映。任何整体都包含许多个别属性,因此,在音乐学习过程中,引起知觉的刺激物则是音乐作品的各个方面,如音色、力度、调式等,音乐知觉是大脑皮质对音乐作品较为复杂的分析结果。音乐学习中的知觉是对音乐作品各组成部分关系的反射,即在音乐知觉中起决定作用的不是音乐作品的各个组成部分,而是各组成部分之间的关系。只要各组成部分间的关系不变,人们就能正确地对它进行感知,并使这种知觉成为一个整体。

格式塔心理学中知觉的整体性原理则恰恰说明了这一点:格式塔起始于视觉领域的研

究,但它又不同于视觉领域,甚至不限于整个感觉领域,其应用范围远远超过感觉经验的限度,它可以包括学习、回忆、志向、情绪、思维、运动过程等。格式塔心理学家认为人对事物的理解、学习都是一种“知觉重组”,而非非琐碎部分经验的简单集合。该理论强调知觉的整体性,将人的每一个知觉结构称作一个格式塔,认为“认知的目的是好的‘完形’或好的‘格式塔’”。格式塔知觉原理同样也适用于音乐认知,例如人对旋律的知觉是整体的,移调并不改变人对旋律的认知。一条旋律可以被看作一个格式塔,当旋律整体移调时,也许构成旋律所有音的音高都改变了,但是旋律仍然作为一个整体被辨认出来。依据格式塔理论,“听觉格式塔”的定义为:人由于一种听觉上的“完形”倾向,把彼此接近的声音事件认知为一个整体的倾向而形成对音乐的整体知觉。在日常生活中,人对音乐的整体知觉常常表现为音乐家与非音乐家的听觉能力差异:一个专家型的音乐欣赏者在欣赏交响乐、协奏曲等规模庞大、结构复杂的音乐作品时,不但能感知主要的旋律,还可以识别音乐织体各个线条的纵横交错、呼应配合,体会作品的精妙之处,表现出掌握复杂音乐作品的整体听知觉能力;而普通欣赏者往往更喜欢聆听简单和小型的音乐作品,这类作品规模适中,在听觉上易于接受和把握,不会形成知觉困难和难以驾驭。

可以清楚地看出,在音乐学习中,音乐感觉是音乐知觉的基础,音乐知觉是音乐感觉的深入,音乐的感知觉以听觉为主并与情感体验紧密联系在一起,二者在音乐学习的心理过程中交织在一起,并共同发挥着重要的作用。

(二)音乐学习的兴趣与心理动力

1. 音乐学习兴趣

兴趣是人们积极认识某种事物的倾向,其基础是生活的需要。音乐学习兴趣是指人在积极探究音乐时,对音乐的认识倾向。这种认识倾向使人对音乐及相关事物给予优先注意,并有强烈、明确的指向性和探究性。例如对古典音乐感兴趣的人,总是对古典音乐的乐曲、书籍、人物如痴如狂,不论是报道、传媒或是路人的议论,也无论是作品本身或是演奏演唱的有关方面的人和事,他们都不肯轻易放过,表现出心理上对该音乐认识的优先投向性和探究性,并力求全面深入地了解自己感兴趣的音乐对象,从而领会它、掌握它。

(1)人的兴趣是多种多样的,可以用不同的标准进行分类

①物质性的音乐需要和精神性的音乐需要:根据音乐兴趣的基本需要对象不同,音乐兴趣可以分为物质性的音乐兴趣和精神性的音乐兴趣。物质性音乐兴趣表现为音乐个体生理、心理或音乐活动的物质兴趣上,如追求个体生理、心理平衡与满足,追求个体健康、快乐,追求乐器的完善、优良和音响的精美等。而精神性音乐兴趣表现在个体音乐学习、音乐教育、音乐理论探究和音乐表演等音乐活动本身带给人的精神追求,如追求音乐学习的满足、音乐理论的创新、音乐表演的精巧、自我音乐修养的完善等。

②直接的音乐兴趣和间接的音乐兴趣:根据音乐兴趣的心理倾向不同,音乐兴趣可以分为直接音乐兴趣和间接音乐兴趣。由于音乐本身或音乐活动本身引起的音乐兴趣称为直接音乐兴趣,这种直接的音乐兴趣往往指向性明确、稳定,它与人的音乐物质精神需要直接相符,其感情色彩较浓。由人的其他需要或有关活动引起的音乐兴趣称为间接音乐兴趣,比如求婚、宗教活动等,这些间接引起的音乐兴趣容易受目的的迅速改变而改变,稳定性不强,感情色彩不浓。

有时候间接的音乐兴趣也能变成直接的音乐兴趣,而直接的音乐兴趣也可能受间接的音乐兴趣影响,转化为间接的音乐兴趣。

③短暂的音乐兴趣和稳定的音乐兴趣:根据音乐心理需要的满足情况,可以将音乐兴趣分为短暂的音乐兴趣和稳定的音乐兴趣。短暂的音乐兴趣表现为音乐心理需要指向性和探究性不太稳定,容易满足;而稳定的音乐兴趣表现为音乐心理指向明确、稳定,不太容易满足,这种音乐兴趣感情色彩比较浓。

(2) 音乐兴趣一般只有强弱之分,没有层次高低之分

①音乐兴趣具有一定的音乐指向性:音乐兴趣的重要特征是音乐兴趣指向具体的音乐对象及相关音乐对象,虽然这种指向各不相同,有的指向乐器,有的指向音乐理论,有的指向音乐表演,有的指向音乐心理欣赏和感受,但其共同特点都是指向于音乐有关的物质或精神对象。

②音乐兴趣具有一定的探究范围:人的各种音乐兴趣并不是单一的。因此,音乐兴趣的另一个重要特征是音乐心理倾向性、探究性在音乐中有一定范围,并且有一定的深度。例如一个偶尔听音乐,对音乐知识一窍不通的人,很难说它具有音乐的兴趣和爱好;但一个有广博音乐知识并能熟练掌握一两件乐器演奏的人,不管是否直接或间接从事音乐活动,必定对音乐有一定范围的探究和注意。

③音乐兴趣对音乐指向有一定的稳定性:个体对音乐的注意和探究可能是千变万化的,也可能是经久不变的,但这种倾向和探究有一定的相对稳定期,这种稳定性的长短又受多种因素影响。

④音乐兴趣带有浓厚的感情色彩:不管是直接或间接指向音乐的相关问题,个体心理的这种能动的音乐探究注意都具有浓厚的情感色彩,在音乐活动中,或爱或恨,都力图去了解、去注意、去表达。

2. 音乐学习的心理动力

音乐学习的心理动力是在主体与外部音乐环境的相互作用下,由主体的音乐兴趣、音乐需要、音乐目标理想、音乐学习自信心和音乐情绪情感等音乐个性倾向所形成的合力,是激励并维持主体音乐学习行为的内在动因。音乐学习心理动力作为一种音乐心理现象,可激发个体音乐学习行为的产生,并维持、强化这种学习行为朝向一定目标进行。音乐学习心理动力是整体的,具有系统性、生成性、情感性、恒常性和趋向性等动力特征。

(1)音乐学习动力的系统性:音乐学习心理动力是一个关系性、系统性结构,是由主体的需要、音乐兴趣、音乐目标理想、音乐情绪情感、音乐价值观念等音乐心理要素和对个体产生作用的音乐环境共同构成一个整体。各要素之间是普遍关联,共同起作用的。动力系统中任何一个要素发生变化,都可能引起系统整体功能的变化,如一个人在欣赏一首美妙的小提琴独奏曲,愉悦的情绪体验将会产生,并伴随产生学习小提琴的兴趣。

(2)音乐学习动力的生成性:生成性也称为发展性、成长性。根据音乐学习心理动力学理论,只要主体与周围音乐环境产生互动,或者有环境给主体以有效的音乐信息刺激,就可能激起主体的音乐兴趣和音乐学习的需要,并因此产生音乐学习行为。主体在音乐实践过程中体验到音乐的美,自身音乐修养得到提高,自然也会体验到一种成功的喜悦,从而使学习欲望更加强烈。这一过程可以看作动力强化的变化过程,当音乐兴趣和音乐需要加强时,动力的强度就增大,学习效率就可能提高。

(3)音乐学习动力的情感性:音乐是以审美为核心的艺术,音乐学习的实践活动也体现着音乐审美的特点,情感性主要表现在审美体验性和非功利性等方面。音乐学习不需要说教,不需要目标压力,音乐学习的兴趣、欲望由音乐本体的魅力所引发。引发的兴趣、欲望是直接的、自由的、非功利性的,并带有浓厚的情感色彩。

(4)音乐学习动力的恒常性:恒常性即稳定性,音乐学习动力具有系统性、整体性,一经形成就会表现出相对的稳定性,使主体能够主动地排除干扰、克服困难,持之以恒地不断朝着目标努力,并最终取得成功。

(5)音乐学习动力的趋向性:趋向性又称为指向性,是与个体的音乐学习目标联系在一起的,是指激励、维持并强化个体音乐学习行为,并指向目标的能动性倾向。一般来说,目标越明确,动力的趋向性就越强。

音乐兴趣是音乐学习动力的前提,学习动力又是维持音乐兴趣的重要因素之一,两者都具有明确的指向性。音乐兴趣的指向性集中于具体的音乐对象,是由音乐本体的多种魅力所激起的;音乐学习动力的指向性,是在兴趣指向性的前提下形成的个体音乐学习行为的能动性。两者都具有强烈的情感性,情感的产生带动音乐兴趣的强弱变化,更贯穿于音乐学习动力的维持与强化过程,使音乐学习者能够拥有自由、直接的审美体验。

(三)音乐学习的注意与音乐记忆

1.音乐学习中的注意

在音乐学习活动中,音乐注意是一种常见的音乐心理现象,是人对音乐及相关事物有选择的心理集中。它不是独立的音乐心理过程,而是音乐感觉、音乐知觉、音乐记忆和音乐思维、想象等音乐心理过程的一种共同特性。任何音乐心理过程的开端,总表现为将音乐学习的注意指向于当时音乐心理过程所反映的事物,它会伴随着音乐心理活动的全过程,保证音乐心理活动的顺利进行。音乐注意不仅存在于人的音乐认识、音乐学习和音乐表演(演奏)过程中,而且人在对音乐的情感体验、意志行动中也存在着音乐注意。音乐注意在音乐心理活动中起着重要作用,它使音乐心理活动处于一种积极的状态,并具有明确的指向。

音乐注意可以分为无意音乐注意和有意音乐注意两种。这是根据音乐注意产生和保持时有无目的和音乐意志努力程度及差异而划分的。无意音乐注意是事先没有音乐目的,也不需要音乐意志努力偶然发生的音乐注意。它往往表现在音乐刺激的直接影响下,人不由自主地把感觉器官朝向音乐刺激物,并试图认识它或感受它。例如在进行乐队排练时,所有人都全神贯注地注意各自的演奏和声部的配合,如果突然出现非常怪异的声音或音响,大家都会转头寻找声源,把音乐无意注意集中到无关事物上去了。无意注意是一种定向探究式音乐感受体验的反射,引起这种无意注意的原因一般有两种:一种是客观音乐刺激具有特殊的引力;另一种是人本身对音乐的觉醒、兴奋状态而产生一种对音乐的渴望。前者是无意音乐注意的主要原因,后者是无意音乐注意产生的基础。有意音乐注意是有一定音乐目的,需要做出一定努力的音乐注意,是一种主动指向一定音乐活动任务的注意,这种有意音乐注意不仅指向人有兴趣地进行的音乐活动,而且指向那些应该和必须去从事的音乐活动,是受人的意志和意识调节支配的。例如在音乐学习、音乐研究中虽然遇到困难或不感兴趣甚至非常枯燥的东西,但仍要坚持下去,并强迫自己集中精神去注意某一具体的音乐对象,这就是有意音乐注意。无意音乐注意和有意音乐注意虽然存在区别,但在现实音乐活动中,两者往

往紧密结合在一起,很难把他们截然分开,任何一种活动都需要这两种音乐注意的参加,否则任何音乐活动都会变得无目的性,杂乱无章或变得单调乏味。

音乐注意的基本特征包括:

(1)音乐注意的广度:音乐注意的广度是指人在同一时间内意识所能清楚地把握音乐对象的范围、数量等。不管这种对象是音乐音响、音乐文字或是音乐思维、音乐表演动作、音乐空间、音乐时间等。在同一音乐时间内,人能清楚地看到、听到或想到的音乐对象,其广度并不是无限的。有研究表明,人在1/10秒的时间内,视觉的注意平均广度在八个黑点左右或4~6个彼此不相连的英文字母。而不相连的乐谱符号在同一时间内普通儿童只能注意到4~5个,超出这个范围,则出错率急剧上升。音乐注意的广度受两种因素的影响,第一受音乐对象的特点影响,即音乐对象是文字符号还是音响声波,是外部视听音乐刺激还是内部音乐思维刺激,都直接影响音乐注意的广度。

(2)音乐注意的紧张度:音乐注意的紧张度是指音乐心理活动对某一音乐对象的高度集中,人对音乐的注意,任何时候都有紧张和不紧张的时候,当完全沉浸在音乐之中时,会注意不到周围发生的事情,这是音乐注意高度紧张的表现。凡是对人有重大意义的音乐活动,都能吸引人们并产生浓厚兴趣,同时,也能够引起高度紧张的音乐注意。音乐注意的紧张度与音乐注意的范围是有联系的,音乐注意越紧张,音乐注意的范围越小;而音乐注意的范围越大,越不容易保持高度紧张的注意。因为长时间高度紧张的音乐注意会引起疲劳。所以要学会调节自己的音乐注意紧张度,在音乐学习中,适时集中注意于某一个音乐问题上,容易提高音乐学习效率。

(3)音乐注意的稳定性:音乐注意的稳定性是指在一定音乐对象上,人的音乐注意所能持续的时间,这是音乐注意在时间上的稳定特征。音乐注意的稳定性有广义和狭义之分,狭义的音乐注意稳定是指音乐注意维持在同一音乐对象上的时间。例如人在感受同一音乐对象时,音乐注意很难长时间保持固定不变,它总会有间歇性波动,时而觉得乐曲像天空中漂浮的白云,时而觉得乐曲像波涛滚滚的大海,但当你将这首乐曲的音色、音符、节奏、调式结构进行分析时,白云大海都消失了,只有特定的音程结构、调式结构等乐理曲式等内容被清楚地注意,这时音乐注意的起伏现象就消失了。

广义的音乐注意的稳定性是指音乐注意维持在同一音乐活动上的时间。虽然人接触的音乐对象或音乐行动有变化,但人对整个音乐活动的注意却保持不变,比如专业音乐院校的学生在完成自己的专业课学习后,可能去看其他相关的音乐知识或音乐文化的参考书籍,练习其他乐器的演奏等,这时虽然他们接触的具体音乐对象在变化,但他们的音乐注意却一直保持在完成音乐学习这一总的音乐活动中,可以说他们的音乐注意仍然是稳定的。

(4)音乐注意的分配:人能同时做两件以上与音乐有关的事情吗?音乐实践充分证明这是完全可能的。钢琴教师边演奏、边讲解,还要同时注意学生的模仿是否有误;而学生则边听、边看,还要视谱、视奏,这些都是音乐注意分配的体现。因此,音乐注意分配是指在同一时间内把音乐注意指向不同的音乐对象本身。当然,音乐注意的分配是有条件的,即在同时进行的两种或两种以上的音乐活动中,必须有一种或数种音乐活动是相对熟练的,不需要有更多的注意集中在上面,只有这样,音乐注意才能够自由分配。例如一个初次登台的钢琴演奏者,其注意完全集中在演奏技巧的把握上,就顾及不到其他的事情,常常会出现手脚的僵硬,导致节奏的不稳定或旋律的错音等现象。而一个熟练的表演者,其演奏技术已经达到自

动化程度,不需要多注意,就可以边演奏边与观众交流。良好的注意分配是需要在音乐实践活动中锻炼出来,因此,在日常音乐学习中,熟练的技巧训练和必需的音乐训练成为每一位音乐表演者必不可少的修养。

(5)音乐注意的转移:音乐注意的转移是指根据新的音乐任务,主动把狭义的音乐注意转移到另一个音乐对象上去的现象。例如练习发声后又主动去练琴,欣赏了莫扎特的协奏曲后又主动去看曲式分析类专业书,这都是音乐注意的转移。

音乐注意转移的快慢和难易,依赖于对原来的音乐注意的紧张度和新的音乐注意对象的吸引力。原来的音乐注意紧张度越高,转移越慢越难。反之,则越快越容易。同时,新的音乐注意对象越符合注意者的需要,越具有吸引力,其音乐注意的转移也越快越容易。对音乐具有浓厚兴趣的人,其音乐注意转移能力往往都较强。

2. 音乐学习中的音乐记忆

音乐记忆是过去的音乐经验在人脑中的反映,是人脑对过去感知过、体验过、思考过的音乐对象的反映。例如过去曾感知过的乐曲旋律和体验过的音乐意境,虽然当时听不到音响,但仍旧能够在脑中浮现;曾经练习过的歌曲或钢琴曲,即使很久没有表演,仍能够演唱、演奏,这就是音乐记忆。

巴甫洛夫认为,当客观事物以一定的关系彼此联系并作用于人脑时,在大脑皮层上就会形成各种暂时的神经联系,这种联系形成后还需要强化才能得以巩固。而这些暂时的神经联系在刺激物的作用停止后,仍以痕迹的形式保留在头脑中,在之后特定的条件下能够重复活跃,使原有联系得以恢复。音乐记忆是一个复杂的音乐心理活动的过程,包括记和忆两个部分,通常是先有记,才能忆。音乐记忆的过程包括了音乐识记、音乐保持、音乐回忆三个基本环节。从信息加工角度看,音乐记忆就是大脑对音乐及相关信息的输入、储存和提取。音乐识记是识别和记住音乐对象的过程,例如读谱、练琴能找出音乐对象的内在联系,并把这一切正确保留在大脑中,也就是音乐信息在大脑中“编码”刻录过程。所谓音乐保持,就是将已获得的音乐知识或经验巩固在大脑中,这是对音乐信息进行“储存”和“再编码”的刻录过程。音乐的回忆就是在不同的音乐环境下恢复过去的音乐经验,即“提取”或“打开”已储存在大脑中的音乐及相关信息。

音乐的识记、保持、回忆都是音乐记忆的过程,它们是密切联系、互不可分的。没有音乐的识记,就没有对过去音乐经验的保持与回忆,对音乐的识记和保持是音乐回忆的前提,而音乐的回忆是识记与保持的结果和验证。

根据音乐记忆的内容,可以把音乐记忆分为音乐形象记忆、音乐逻辑记忆、音乐情感记忆、音乐动作记忆。

(1)音乐形象记忆:形象记忆是指对感知过的事物的具体形象记忆。在音乐学习中,是指对感知过的音乐对象在大脑中再现具体音乐形象为内容的记忆,这些音乐形象可以是视觉形象、听觉形象,也可以是触觉形象。在日常生活中,人的视觉和听觉起主要作用,因而在人的形象记忆中,视觉形象和听觉形象记忆发展得比较好。例如我们在欣赏芭蕾舞剧时,对表演者的仪表、舞台场景、演唱者声音的色彩等记忆都属于形象记忆。

(2)音乐逻辑记忆:逻辑记忆是以音乐的某种概念、公式、规律等形成的音乐逻辑思维过程为内容的记忆。以音乐的某种概念、公式、规律等形成的音乐逻辑思维过程为内容的记忆,称为音乐逻辑记忆,也叫音乐规律记忆。这种音乐记忆所保持的是过去的音乐相关经

验,不是音乐的具体形象,而是已经被研究和确认过的音乐本质,并通过乐理现象表现出来,所以这种记忆也叫音乐意义记忆,比如什么是大调、小调,什么是切分节奏、附点节奏等。

逻辑记忆具有高度的抽象性和概括性,它们只有通过理解的方式才能较好地发挥作用。音乐逻辑记忆同样具有高度的理解性和逻辑性,音乐知识越丰富越需要这类记忆。例如进行器乐学习多年的学生如能掌握一定的曲式知识,将对背谱大有裨益,因为乐曲的骨干结构包括主题的呈示、对比、再现,学生在了解这种框架的基础上多听、多练便能较快背谱。

(3)音乐情感记忆:音乐情感记忆是指在音乐学习过程中体验过的某种情绪或情感为内容的记忆。例如童年参加音乐游戏时的快乐心情,在成年后还能记忆犹新;音乐表演者在表演时面部表情随乐曲的展开而变化,时而欢快,时而凝重,很久以后,当再次听到这首乐曲时,仍能回忆起当时的情感。有时也有这样的情况:一次失败的登台表演,尽管记忆内容能被遗忘,但恐惧的情绪体验却可能一直保留在记忆中,从而造成习惯性恐惧、怯场,这也是一种情绪记忆。音乐情感记忆比其他类型记忆保持的时间要长久,因此在音乐学习过程中,要充分利用好情感记忆,把握音乐的情感线条,抓住情感脉络,加强记忆。

(4)音乐动作记忆:音乐动作记忆是以音乐学习过程中或过去参加音乐活动的运动与动作的记忆。音乐学习中的一些动作要领,如弹钢琴时如何触键,如何发力,手指如何运动;歌唱表演者在演唱时,能想起一个接一个与歌词相联系的表演动作。音乐动作记忆能形成音乐具体动作的熟练,也成为技巧的基础,而且一经保持不容易遗忘,对于音乐表演和与之相关的音乐技能掌握是非常重要的。

二、音乐学习的类型与特点

音乐学习过程极为复杂,既涉及学习者内部的心理过程,又包括外部动作技能的形成,既有简单的学习形式,又有复杂的学习内容。

(一)音乐知识性学习

音乐知识是人类在长期的艺术实践中,获得的有关音乐本质规律与经验的总结。它集中反映了人们对音乐艺术从感性上升到理性的飞跃,也是人们通过理性来认识音乐、感受音乐、表达音乐、鉴赏音乐的重要途径。音乐知识是对人类音乐艺术的长期认知,它全方位多视角地解释了音乐的本质属性,阐述了音乐的内涵和结构形态,规范了音乐的行为和方式方法。

1. 音乐知识的分类

根据音乐知识的不同表征方式和作用,按照现代认知心理学的观点,可以将音乐知识分为音乐陈述性知识、音乐操作性知识、音乐策略性知识三类。

音乐陈述性知识也叫音乐描述性知识,包括音乐基本理论和音乐要素等的描述,主要说明音乐现象和规律是什么、为什么、怎么样。例如“和弦是指按照三度或非三度音程关系排列起来的三个或三个以上的音的结合”“音乐起源与生产劳动相关”等观点的陈述。音乐陈述性知识容易被人意识到,而且人们能够明确地用词汇或其他符号将其系统表达出来,这类知识具有静态的性质,学校教学传授的知识大多属于这类知识,大多体现在音乐史论、基本乐理和音乐欣赏等课程中,此外还涉及音乐创作、音乐表演等方面的相关知识。

音乐操作性知识是关于解决音乐创作、音乐表演、音乐欣赏的思维操作过程的知识。如

何演唱一首歌曲?怎样欣赏音乐作品?如何解决钢琴演奏中手指的快速跑动?怎样为一段歌词谱曲?这都属于音乐操作性知识。音乐是一门实践性非常强的学科,音乐操作性知识与实践操作密切联系,可分为音乐创作知识、音乐表演知识、音乐欣赏知识三种类型,这类知识具有动态的性质,是音乐知识结构的重要组成部分,在音乐知识结构中占有非常重要的位置。

音乐策略性知识是指如何用所学的音乐陈述性知识和音乐操作性知识来解决音乐学习中的实际问题。这些实际问题主要存在于音乐创作、音乐表演、音乐欣赏的具体情境和过程中。例如音乐表演中出现的“老师教过的音乐作品学生会表演,没有教过的音乐作品学生不会表演”的现象,这主要是由于学生缺乏特点的策略性知识训练。策略性知识具有情境性、记忆性和整合性的特点,这类知识必须存在于一定的情境中,没有具体音乐问题的解决,策略性知识就显现不出来;它与长时记忆中类似问题的解决的原有策略密切相关,如果学习者头脑中没有类似问题解决的原有基本策略,就不会形成问题解决的相关策略性知识;在解决当前音乐问题时,学习者必须经过对大脑中存在的相关策略快速整合与转换,形成当前问题解决的新策略。

2. 音乐认知结构与音乐知识掌握的心理基础

音乐认知结构是学习者头脑中的音乐知识,按照自己的理解深度、广度,结合自己的感觉、知觉、记忆、思维、联想等认知特点,组成的一个具有内部规律的整体结构。音乐认知结构是学习者头脑里获得的音乐知识结构,是一种经过学习者主观改造后的音乐知识结构,它是音乐认知结构与学习者心理结构相互作用的产物,其内容包括音乐知识和这些音乐知识在头脑里的组织方式与特征。

音乐知识掌握的过程是音乐材料的逻辑意义与学生认知结构中的原有观念相互作用,从而产生个体心理意义的过程。根据现代认知教学观,在音乐教学过程中,教师既要考虑学生头脑中的认知结构特点,注意音乐知识的组织,又要强调完整知识结构对音乐知识掌握和认知结构形成的重要作用。就像掌握音乐陈述性知识的前提条件是:学习者认知结构中必须具有同化新知识的相应音乐知识基础(能学);学习材料必须具有逻辑意义,即反映人类的音乐认识成果(该学);学习者必须具有材料意义的学习动机(愿意学)。

心理学家布鲁纳曾提出:“不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的结构。”在音乐教学过程中,交给学生音乐知识的基本结构,可以使音乐知识更容易理解,把音乐知识“放进构造很好的模式里面”则更容易记忆。另一方面,奥苏贝尔认为:“富有意义的新思想是通过把它们归类到一个已经存在的认知结构中去才被学会的。”因此,音乐认知结构对音乐知识掌握的重要作用是不言而喻的,它不但是音乐知识掌握的重要标志,而且是制约音乐知识掌握的重要心理基础。在实际音乐教学中,教师讲述音乐知识的同时,不仅要关注音乐知识本身的结构,更要了解学生头脑中关于某一音乐知识已经存在的认知结构。

3. 知识表征是音乐知识获得的心理机制

音乐知识表征是指音乐知识在头脑中储存、转化和呈现的方式。它在人脑中不是静态呈现的,而是有一种动态的加工机制。这种加工机制能主动寻找与自身相关的模式,无论何时,相关模式一旦出现,它便被激活,并完成相应的表征活动。知识的表征是现代认知心理学的核心课题,也是探讨知识的本质及其学习的首要问题。音乐知识在人脑中以何种形式表征出来,是研究音乐知识获得必须首先解决的问题,也是音乐心理学和音乐教育心理学研

究的重要课题之一。按照知识在人脑中呈现的主要方式,我们可以将音乐知识表征分为命题、表象、图式和产生式四种类型。一般而言,音乐陈述性知识主要是以命题和命题网络的形式进行表征;音乐操作性知识主要是以表象和图式进行表征;音乐策略性知识则多以产生式和产生式系统的形式表征。当然不论是哪种类型的知识,其表征方式通常都不是唯一的,而是几种方式综合表征的。由于音乐是一门实践操作性非常强的学科,音乐知识更多地体现为以表象和图式表征的程序性知识。

表象是感官在非自觉意识层次从客观世界得到的各种零星感性意象上升到自觉层次,经过反思运动表象出来的心理活动形式。音乐表象就是指音乐形象对人不再进行刺激时,在人脑中所留下的信息或人以前感知过的储存于人脑中的各种音乐形象。音乐表象可以按照不同角度和标准来划分。根据表象创造程度的不同可分为感觉表象、记忆表象、想象表象;根据音乐表象产生的主要感觉通道可分为视觉表象、听觉表象、运动表象;按照表象的概况性可分为一般表象和个别表象。

音乐表象在音乐学习中起着重要的作用。丰富的音乐表象容易引发学习者音乐学习的兴趣,为音乐学习提供感性基础,例如一段美妙的旋律表象或欢快的打击乐片段就容易引起学习者对相关作品的兴趣。清晰准确的音乐容易在学习者心里建立音乐要素间的结构关系。如初学视唱练耳的学习者,必须跟随一架音准有保障的钢琴进行练习,否则将难以形成准确音高的表象。系统一致的音乐表象容易在学习者心理建立稳定的条件反射,这种音乐表象的形成要经过长期训练才能使视觉表象、听觉表象、运动表象协调一致,构建稳定的对应反射。例如现场观摩学习歌曲的演唱是视觉表象、听觉表象、运动表象相互补充协调的一个全方位学习过程,而单纯看曲谱学习歌曲只能运用视觉表象,听录音学习歌曲只运用了听觉表象,前者比后两种学习方式的效果会更好。音乐表象具有直观性,它是音乐艺术活动中,人、景、物和事以生动具体的形象在头脑中的重现。当听到一首音乐作品时,人脑中产生的人、景、物和事就好像直接看到或听到的该事物一样。例如一听到《伏尔加船夫曲》的旋律,人们眼前就会出现以前在图片中看到船夫们迈着沉重步伐拉纤的劳动场面。音乐表象还具有可操作性,是人们在头脑中对音乐表象进行的操作,这种操作就像人们通过外部动作控制和操作客观事物一样。例如学习一首歌曲首先要熟悉旋律,然后把歌词组合到对应的旋律上,再将歌曲进行处理,完成这一复杂的过程后进行艺术处理、演唱及表演。

音乐表象有不同的形式,它们之间既有区别又有联系,对音乐学习有着不可替代的作用,促进音乐表象的建立与运用是促进音乐能力发展的重要途径之一。

图式是指一个人不断积累起来的知识和经验的结构。人人都在自觉或不自觉地利用图式认识客观世界、解释客观世界,对新事物的理解和解释取决于头脑中已经存在的图式,输入的信息必须与这些图式相吻合。例如,当我们谈起医院,就会想到医生、病床、打针、吃药、动手术等,这是头脑中有关医院的图式发生了作用。

音乐知识的图式是一种关于某种音乐的认知结构,用于表征音乐学习者已经内化了的的知识。图式在音乐知识的表征过程中起到很大的作用。第一,音乐知识的图式有助于音乐信息的加工和音乐信息的提取。图式可以帮助我们有效记忆相关音乐信息,对新信息进行解释、推理和评估结果,对未来进行预测等。对于古典音乐爱好者来说,听到古典时期或浪漫时期的音乐作品,会比刚刚接触古典音乐的人了解更多的信息,因为古典音乐爱好者已经具有古典音乐的图式,当图式被激活后,他们能够预测环境中某种信息的出现,并积极探索、

收集和归纳所需要的信息。第二,图式有助于音乐记忆。由于图式携带了大量的信息,将会使人们的记忆变得很容易。人们在图式初建和非常熟悉的阶段,容易记忆那些与原有图式不一致的信息。而在图式处于中等构建程度时,容易记忆那些与原有图式相一致的信息。第三,图式有助于自动推理,有时候不需要意识参与,与音乐图式有关的推理可以自动发生。当我们遇到一位钢琴演奏家时,会把他的演奏风格、技能技巧特点等信息与他联系起来,这是因为你所处的情境与头脑中的相关图式发生联系,自动推理就自然产生了。第四,图式有助于体验情绪情感。情绪情感包含在我们的图式中,因此图式也是一种有效的情绪加工机制。

图式揭示了人们以前的知识结构如何影响人们的随后知识结构的规律,为我们的学习、理解能力提供了理论依据。在音乐学习过程中,我们应该尽可能将新的音乐知识与以往的知识背景结合起来,充分利用自己现有的知识结构,设法建立新的图式,以培养对音乐知识的结构分析和概括能力。

音乐知识表征是音乐知识掌握的重要心理机制,音乐知识表征的水平如何,直接影响音乐知识掌握的程度。在知识表征阶段,学习者需要根据知识的类型和特征,采用适合的、多形式的表征方式,从而形成知识的自动化特性,提高知识的使用效率。

4. 音乐知识掌握的心理过程

音乐知识的掌握一般包含四个心理过程。

(1)音乐知识的理解:理解既是对音乐知识和技能的了解和领会,又是通过揭示音乐知识间的联系而认识事物的过程。在一定的教学条件下,学习者对音乐知识的理解是由表及里、由低级到高级、由具体到抽象的认识过程。

(2)音乐知识的巩固:知识巩固的实质就是记忆。记忆是人脑对过去经验的反映,包括识记、保持、回忆或再认三个基本过程。要想巩固所学的音乐知识,必须要把握音乐知识的记忆规律,这是实现有效巩固的前提。音乐是听觉的艺术,敏锐的听觉记忆是掌握音乐知识的重要前提,听觉记忆的储存是今后音乐欣赏、创作等活动的重要基础。

(3)音乐知识的运用:音乐知识的运用是掌握音乐知识过程中不可缺少的一个阶段,它与音乐知识的理解、巩固是密切联系的。凡是依据已有的音乐知识解决音乐有关问题,都可以称为音乐知识的运用。例如学习者运用已经学过的基本乐理、音乐欣赏、作品分析等方面的知识来分析音乐作品的结构、特点;运用所学过的声乐方面的知识来评判某位歌唱家的演唱水平等,都是音乐知识的运用。

(4)音乐知识的迁移:迁移是指一种学习对另一种学习的影响,迁移的内容包括知识、动作技能、情感和态度的迁移。音乐知识的迁移不仅存在同类知识的迁移,更存在着不同类型知识的迁移,如音乐陈述性知识和音乐操作性知识之间的迁移,音乐操作性知识与音乐策略性知识的迁移,音乐知识与技能之间的迁移。就像钢琴弹奏,从形式上来看是一种动作技能,而动作技能的学习必须有认知的参与,需要学习者在动作技能练习的同时,投入对音乐的理解和情感。因此,无论是具有何种音乐特长的学习者,在认知的层面上,他们已有的音乐能力就为钢琴学习提供了迁移的可能。许多乐器的演奏法与钢琴存在着共通之处,我们常常看到学过其他乐器的学生,通常能更快地掌握弹奏钢琴的要领。在音乐学习中,音乐教师教给学生的知识是有限的,学生学会知识的迁移不仅可以拓宽知识范畴,而且能够提高在新情境下解决新的音乐问题的能力。可以说,让学习者学会音乐知识的迁移是音乐教育的

重要任务之一。

(二) 音乐动作技能的学习

音乐符号要成为音乐音响的现实,离不开音乐表演的动作技能。动作技能又被称之为运动技能或操作技能。克伦巴赫(J. Cronbach)认为,动作技能是习得的,能相当精确地执行而且对其组成的动作很少或不需要有意识地注意的一种操作。沃尔佛克(A. Woolfolk)将动作技能定义为完成动作所需要的一系列身体的姿势和进行那些运动的能力。加涅认为,动作技能是协调动作的能力,与动作的选择有关或与动作的顺序有关。我国的传统动作技能概念来自苏联,认为动作技能是依靠肌肉骨骼与相应的神经系统活动实现的活动方式。我国有些教育心理学家把动作技能定义为“在练习的基础上形成的,按照某种规则或程序顺利完成身体协调任务的能力”。因此可以说,动作技能是指学习者在一定操作程序的要求下,通过练习而逐渐熟悉并掌握,从而顺利完成某种肢体协调任务的能力。动作技能的本质必须是成套实际动作并按一定关系组织起来,即动作的连锁化。也就是说动作一经形成,只要动作刺激一出现,就能自动地完成一系列的动作反应过程,表现出迅速、准确、协调、流畅、娴熟的特点。

狭义的音乐动作技能就是操作音乐的技能,主要包括演奏或演唱的能力;广义的音乐动作技能则包括与音乐有关的所有能力,如感受、辨别、记忆、创造或表达音乐的能力。音乐技能的形成以掌握相关音乐知识为必要条件,对音乐知识的掌握不仅要掌握好陈述性知识,更为重要的是要掌握牢固的程序性知识。学习者为音乐程序性知识掌握越牢固,越有助于音乐动作技能的形成,与此同时,音乐动作技能一旦形成,对程序性知识的掌握有促进作用。

1. 音乐动作技能的形成阶段

音乐动作技能的形成同一般普遍的动作技能的形成类似,也是通过领会、理解和大量练习逐步掌握音乐操作程序的过程。音乐动作技能属于复杂技能的形成,一般要经历以下四个阶段:认知阶段、分解阶段、联系定位阶段和自动化阶段。在不同的阶段,学习者的学习重点和表现特征都各有不同。

(1) 认知阶段:这一阶段的学习也称为知觉学习,学习重点是观察音乐动作技能反应的线索,即观察音乐动作的操作程序。认知阶段是任何动作技能学习的必经之路,这一阶段的学习可以在正式的学习场合下进行,也可以在非正式场合下进行。不同类别的音乐技能学习,所经历的认识阶段时间长短也不相同。一般来说,音乐技能的认知阶段主要是教师讲解和示范该音乐技能完成的过程、要求和注意事项。学习者主要是观察、理解并领会动作技能的基本要点,了解音乐技能的程序,进行初步的认知与定向,并在头脑中形成该音乐技能的完整映像。这一阶段的学习者主要通过视觉、听觉把已接受的信息在头脑中初步加工,把动作的要点形成完整的动作映像储存于大脑记忆中,并以此为蓝本对以后的技能学习进行控制与调节。

(2) 分解阶段:由于学习者初学某种音乐动作技能时,注意的范围很小,且不善于注意的分配与转移,往往只能掌握技能的局部动作,而这些动作是孤立的。因此,教师应在学生初学阶段把整套动作分解成若干局部动作,让学习者初步尝试逐一学习一个个的分解动作而非整个动作系统。当然,不能单独停留在分解阶段的时间过长,要注意动作的分解练习与动作的连贯练习交替进行,否则会出现前后动作交替和过渡的困难。长期停留于分解动作练

习也容易出现注意力分散,一旦进行动作的连贯性练习时会出现精神紧张、动作忙乱、表情呆板、姿势不协调、动作顾此失彼的现象。

(3)联系定位阶段:这一阶段的特征是把局部动作综合成为更大的单位,从认知方面转向动作方面,最后形成一个连贯的初步动作系统阶段。它的重点是让适当的刺激与反应形成联系,因而固定下来使整套动作连为整体,从而形成固定程序的反应系统。这一阶段已经开始将局部动作形成联系,但各个动作之间的联系仍不够紧密与协调,在实现动作转换时,时常会出现短暂的停顿现象。学习者集中注意做出一个动作反应,再注意做出另一个动作,这样反复交替进行不同的动作,交替逐渐加快,音乐动作就能在结构的层次上不断增加,水平不断提高,逐渐形成整体的协同动作。这时,视觉的控制作用逐渐减弱,而肌体运动感觉的自控作用逐步提高并发挥其特殊功能,同时也能够运用来自外部反馈信息与来自效应器官肌肉的内部反馈信息来调节主体自身的动作。学习者会发现和矫正错误动作的能力增强,形成连续的初步动作系统。

(4)自动化阶段:这一阶段是动作协调和技能完善的阶段,也是音乐动作技能形成的最后阶段。这一阶段音乐的动作技能逐渐脱离意识的直接控制而走上“自动化”,或者说动作技能受“半意识性”控制。自动化阶段各个局部动作联合成为一个完整的自动化动作系统,成为一个有机整体而固定下来。其中各个动作相互协调,是整套动作能按照准确的顺序以连锁反应的方式实现,并变得越来越自动化的关键。例如技艺精湛的钢琴家在演奏钢琴作品时,每一个音的下键、离键、触键与情感的处理会极为精细,从力度的轻重到风格的把握一气呵成,达到高速、轻松、精确、连贯、流畅的演奏。此时,音乐技能已经从其大脑的高级中枢控制转向较低中枢控制,意识调节作用已大大降低,而肌肉感觉作用占主导地位,视觉对动作的控制作用进一步减弱,注意范围扩大,并能根据情况变化灵活、准确、迅速地完成任务,整套动作如泉水涌现。

音乐动作技能是分阶段形成的,每一个阶段具有各自的特点,同时又相互联系,不可截然分开,每一个阶段应紧密相连、相互渗透。

2. 音乐动作技能的形成标志

音乐动作技能形成的标志就是能够熟练操作。一般表现为音乐技能活动结构形成完整的动作系统,多余动作的紧张状态逐渐消失,练习的目的是加强对动作的控制与自我完善,以及活动速度与品质的提高。从演奏实践者的观点出发,技能就是自如掌握和运用各种不同的演奏方法克服所演奏的音乐作品中的各种难点的能力,是指动作已能够达到较高速度、准确度、流畅灵活自如,且很少或不必有意识注意动作组成成分的状态。总体来说,音乐动作技能需要经过长时间的练习,孤立的动作才能联合起来组成一个完整的自动化系统。这个完整的自动化系统主要有五个下特征。

(1)动作自动化:在音乐动作技能形成初期,每一个动作都是受意识支配的。学习者总是一门心思地做好每一个动作,全神贯注地做完一个动作,再小心翼翼地去做另一个动作,很难受意识的控制。同时,在音乐动作技能形成的初期,由于各个局部的动作无法连接起来,还会出现动作之间的互相干扰问题,有时还会产生一些与学习音乐技能无关的多余动作,甚至出现精神紧张、忙乱、活动效率低、易于疲劳的情况。只有经过长时间的多次反复练习之后,许多局部动作逐渐联合为一个完整的动作系统,动作间的干扰现象与多余动作才会慢慢减少,直至最后消失。这样动作的训练逐渐变得省力、自然灵活,技能的效率逐渐提高,

精神也较为放松,且不容易出现过度疲劳现象,逐步达到动作准确、协调、连贯、完善的自动化状态。所以,一旦动作达到熟练并准确无误时,意识的控制就被自动化所取代。

(2)能利用细微线索:音乐技能的掌握尚未成熟时,学习者仅能对一些显而易见的线索发生反应,并常常需要老师的提醒才能发现问题或自我能发现比较明显的错误。初期阶段的学习者往往只能凭借视觉来直接控制和调节自己的动作,在有限的视觉观察下,学习者不可能觉察到自己动作的全部情况。只有在经过反复练习之后,学习者才能觉察到自己动作的细微差别,仅凭视觉上的细微的线索或听觉上的微小差别就能调整与改进自己的动作,做出恰如其分的反应并做到自我修正与完善。例如开始学习拉手风琴时,学习者需要眼睛看着键盘,凭借视觉来直接控制和调节自己的动作。经过长时间的练习之后,演奏动作基本接近自动化,对视觉控制慢慢减弱,此时就能利用听觉上的细微差别,敏锐地判断手触键盘的准确位置与拉开风箱的速度、力度等因素,并自如地演奏手风琴。

(3)动觉反馈作用加强:音乐动作技能的反馈包括两类,一是外部反馈,就是对音乐演奏结果的熟悉;二是内部反馈,通过以肌肉活动本身的动觉刺激形式呈现出来。在音乐技能学习初期,内外两方面的反馈都是必要的,而来自外部的视觉反馈尤其重要。学习者主要依据外部极为有限的视觉反馈对自己的音乐技能进行调节,而在经过练习之后,学习者在运动分析器与视觉分析器之间形成了联系,同时还在运动分析器内部形成联系。于是视觉控制慢慢减弱,动觉控制慢慢增强,并逐渐处于主导地位。在动作技能的熟练期,学习者操作或调节自己的动作,主要是依据内部动觉反馈。

(4)形成记忆图式:记忆图式就是指经过长期的练习,在长时记忆中形成一个关于动作的有组织的系统性知识,它能使操作完整而流畅地进行。有关研究表明,当运动技能的熟练程度达到一定阶段时,人头脑中就会产生动作的指导程序,并运用此程序来控制运动。例如幼年的莫扎特,当用布盖住键盘时,他一样能完整而流畅地弹奏乐曲,这说明在他的头脑中已经形成了记忆的记忆图式。记忆图式在音乐技能训练过程中会起到控制技术动作的速度特征和力度范畴,能加强技能以形成多种要素间的联系。如在钢琴的弹奏技能中,如何将手臂、腰、指尖等要素的力量,形成一个相互联系的整体是关键要素。如何使全臂的重量自然落下,同时还要加上腰部和身体的理想将重量传送到指尖上去,在这一过程中,掌关节、手腕都要帮助支撑手臂的重量。所有这些动作技能的形成只有当演奏者在内心形成了这一技能相互联系的记忆图式时,才能充分依靠手指尖不同的触键感和触键技术,弹出最细腻、最有情感、最有内涵和最有意境的音乐音响。

(5)在不利条件下能维持正常操作水平:音乐技能形成过程中,在不利的条件下也能发挥出正常的操作水平,说明动作的熟练程度已经达到一个高峰。一般而言,越是熟练的动作越能够在外界情况变化或是面临紧急情况时维持正常的操作水平。例如在电影《钢琴家》中,犹太籍钢琴家在滚滚炮火中,在那生死攸关的时刻,用废墟中劣质的钢琴仍旧能弹奏出悠扬而奋进的肖邦《g小调第一叙事曲》。可见,在不利条件下能维持正常的音乐技能操作水平,是检验音乐动作技能形成的重要标志。

(三)音乐艺术性学习

音乐艺术性是指音乐作品通过各种音乐或艺术手段反映社会生活、表达思想感情所达到的鲜明、准确、生动的程度。音乐艺术性的高低与作品的思想性有着紧密的联系,其主要

体现为一系列乐音所构成的旋律、节奏在抒发音乐情思时所具有的表现力。在音乐艺术性的学习中,学习者要通过艺术处理、艺术表现等方面的积累去判断音乐作品的艺术形象是否具有鲜明具体性和典型性,艺术情节是否生动、曲折,艺术结构是否严谨、完整,艺术语言是否准确,艺术手法是否多样,艺术表现是否具有民族性和独创性。各门艺术的艺术性表现是不同的,音乐艺术性有其自身的特点,因此,音乐艺术性学习大致包含以下三方面的学习内容:

1. 艺术风格的辨别学习

在艺术性学习中,辨别学习是十分重要的过程,如果学习者不能学会如何进行音乐艺术风格辨别,他们就无法进行推断。艺术风格是艺术家或艺术团体在艺术实践中形成的相对稳定的艺术风貌、特色、作风、格调和流派。它是艺术家鲜明独特的创作个性的体现,统一于艺术作品的内容与形式之中。艺术风格是艺术家走向成熟的重要标志,是衡量艺术作品在艺术上成败、优劣的重要标准和尺度。

如果没有音乐的辨别能力,所有音乐音响的艺术感知与体验对于学习者来说都会是一样的。同时,由于音乐中的艺术风格具有多变性,这就要求学习者要具备与之相匹配的辨别学习能力。在音乐教学中,教师为了让学生更好地理解音乐的不同艺术风格,应该创造条件让学生接触、积累更多的音乐语言,如旋律、节奏等因素。

美国音乐教育家埃德温·戈登认为,音乐学习过程中,大部分的辨别学习都是由学生回应教师提供的音乐语言,例如音调的回应、节奏模式的回应,这是一种呼叫与回应的模式。其中“听觉/口示”是音乐学习顺序中最基本的一个层次,所有其他层次的学习根基就在于此。聆听是听觉的部分,表演(一般指演唱)是口示的部分。在这个阶段的音乐学习中,学生要演唱或演奏特定的音调和节奏模式,在文字联结阶段,学生会将他们在“听觉/口示”阶段学习过的模式用词语来思考,如果能够掌握越多的词汇就能进行更高质量的思考。在“听觉/口示”以及文字联结阶段,学生都是在单独的学习音调模式与节奏模式。在局部分析阶段要学习一系列音调和节奏模式的句法。在符号联结阶段,学生要开始学习记谱法。最后在综合阶段,学生开始学习读、写一系列的音调及节奏模式,并且判断出这些模式的调性和节奏,从而最终辨别出特定的音乐风格。

2. 艺术要素的信息加工

由于受信息加工理论的影响,越来越多的人接受了信息输入—加工—输出的学习过程。如音乐学习者在音乐学习情境中,其眼、耳、手等各种感官接受的音乐刺激作用好比是输入,通过感官转换成一定的神经传递信息。这些信息经过神经系统的转换,使之能储存和被回忆起来,这种被回想起来的信息又再次被转换成另一类的神经传输信息,可以控制肌肉的活动,这种转换的结果就是音乐语言或其他类型的音乐表演运动,也就是输出。

加涅认为学习过程是从不知到知的一个活动过程,他把学习过程又分为八个阶段。

(1)动机阶段:要使学习得以发生,首先应该激发起学习者的动机。要促进学习者的学习,就要使他们具有一种朝向某个目标的动力。

(2)了解阶段:在这一阶段,学习者的心理活动主要是注意和选择性知觉。具有较高学习动机的学习者容易接受外部刺激,使得外部信息进入自己的信息加工系统,并存储到自己的记忆中。

(3)获得阶段:所学的东西进入了短时记忆,也就是对信息进行了编码和储存。

(4)保持阶段:已经编码的信息进入长时记忆的存储器,这种存储可能是永久的。

(5)回忆阶段:信息的检索阶段,这时所学的内容将作为一种活动表现出来。

(6)概括阶段:人们常常要在变化的情境或现实生活中利用所学知识,这就需要通过学习的概括化。

(7)操作阶段:这是反应的发生阶段,即反应发生器把学习者的反应命题组织起来,使它们在操作活动中表现出来。因此,成绩的高低是学习效果的一种反映。

(8)反馈阶段:通过操作活动,学习者认识到自己的学习是否达到了预定目标,这种信息反馈是强化的重要因素。

信息加工的八个阶段对音乐要素学习具有重要启示。首先,任何一种音乐要素要想吸引学生的注意、感知、记忆、想象、理解,一定要让学生有对艺术要素进行不同层次的深加工;其次,教师应该突出教学重点,以便学生对音乐要素的各种信息作选择性编码;再次,教师应该引导学生复述(语言复述、音响复述或音乐表演行为复述等)这些内容,并用原有的音乐知识来理解和解释这些内容。

3. 艺术规律的内隐学习

美国心理学家莱柏(A.S.Reber)于1967年首次提出“内隐学习”这一概念,用他早期著作中的话说,内隐学习就是无意识获得刺激环境中的复杂知识的过程。在这个过程中,个体并没有意识到或者陈述出控制他们行为的规则是什么,但却学会了这种规则。

与以往传统观念中的学习——外显学习相比,内隐学习具有六个显著的特点:

(1)内隐学习具有自动性的特点,它会自动地产生,无须有意识地去发现任务操作中的外显规则;

(2)内隐学习具有抽象性特点,它可以抽象出事物的本质属性,所获得的知识不依赖于刺激的表面物理形式,所获得的内隐规律不会因为表面符号的变化而受到影响;

(3)内隐学习的产物及缄默知识在部分程度上可以被意识到,这个特点被称为内隐学习的理解性;

(4)内隐学习具有较强的抗干扰性,它不易受到技能障碍和技能失调的影响,不受年龄和智商的影响,个体差异和群体差异较小;

(5)内隐学习具有高效性的特征,例如弹奏乐器时,当技能达到一定的水平之后,往往能够在“心不在焉”的状态下近乎完美地完成一首乐曲,这就是内隐学习在起作用;

(6)内隐学习具有长效性,通过内隐学习获得的知识、技能能够保持相对较长的时间,这是因为内隐学习获得的知识、技能在下意识层面形成,不易消退遗忘。

大量研究发现,通过内隐学习习得的技能能够保持相对较长时间,而通过外显学习获得的技能只能保持相对较短的时间。音乐学科是一门技能型很强的学科,有许多规律和规则影响和规范技能的形成和发展。大量音乐教学实践证明,制约音乐技能形成和发展的这些内在规律或规则如果过于进行“有意识”“具体分析性”的学习,往往影响技能的有效形成,并且即使形成后,随着环境的改变也难以巩固和迁移。这说明音乐艺术规律本身存在一定的内隐性,如果直接进行讲述和理解对学生来说不仅比较困难,而且也与音乐技能的形成环境特性不适应。相反,如果将这种艺术规律的学习采用“内隐学习”的方式,会潜移默化地使学生理解和掌握这些音乐规律或规则,经过一定时间的练习,学生会突然发现自己掌握了音乐规律,而且会在音乐技能的展示过程中不知不觉地运用这些规律。

三、音乐学习者的心理类型与特征

不同的音乐学习者会在感知觉、记忆、思维、认知反应等方面存在个体差异,不同年龄的音乐学习者会表现出不同的心理特征。在感知觉、注意、记忆方面,各年龄阶段都将发生不同的变化。

(一)音乐学习者的认知类型及特征

音乐学习者的认知特征主要表现在认知类型和认知水平两个方面。认知类型是指人们在感知、理解、记忆、思维、提取和利用信息等过程中采用的独特的个性化的方式。认知水平主要表现为智力水平的差异,而认知水平的差异又表现为智力发展水平和智力发展速度的差异。根据音乐学习的特点,我们将分别从知觉、记忆、思维、认知反应四方面阐述不同音乐学习者的类型与特征。

1. 知觉的类型与特征

根据分析和综合在人们知觉中所占的比例大小,知觉类型可以分为分析型、综合型、分析—综合型。分析型学生善于分析,易于觉察音乐的细节,但对音乐的整体知觉较差;综合型的学生关注音乐的整体,但常常忽略掉音乐的局部;分析—综合型学生则是两者的融合,既可以把握音乐的整体,也能够注意到音乐的细枝末节,是一种较为积极的类型。在对音乐作品进行分析时,有些学生既能发现某一旋律所表达的情感,也能抓住作品的整体风格和主题,而有些学生只能注意到其中的一部分。

2. 记忆的类型与特征

在人们的记忆过程中会有不同的知觉偏好,知觉偏好是指记忆过程中哪一种感觉系统的记忆效果最好,学生就偏向于使用哪一种感官来进行学习。因此,可以把记忆类型分为视觉型、听觉型、动觉型。视觉型学习者主要通过视觉来进行学习,如视唱、观察等;听觉型学习者偏好以听的方式学习,如练耳等;动觉型学习者则善于通过触摸和感觉物体来学习音乐,如表演、音乐技能学习等。当然,在实际学习过程中,每一个人在使用本身优势感觉通道的时候也会使用其他感觉通道,也就是说,绝对的视觉型、听觉型、动觉型的学习者是很少的,大多数学习者都是综合型。事实上,只有多种感觉通道的互相协调配合,学习效果才会最好。

3. 思维的类型与特征

英国心理学家帕斯克(G.Pask)把学习者分为整体型学习者和序列型学习者。整体型学习者在从事学习任务时,往往倾向于事先预测整个音乐过程将要涉及的各个层次结构以及自己将采取的方式等一系列子问题组合起来进行思考,而不是一遇到问题就立即着手一步步解决;序列型学习者则重视这一系列子问题的逻辑结构顺序,一环一环地解决问题,当这些子问题快要解决完的时候,他们才对音乐学习的内容形成一种比较完整的看法。

4. 认知反应的类型与特征

卡根(J. Kagan)根据学生寻找相同图案和辨认相同图形的速度和成绩,把认知反应的类型分为冲动型和思考型。冲动型学生在解决问题时总是急于求成,不习惯对解决问题的

各种可能性进行全面思考,因此容易出错。但在运用低层次事实性信息的问题解决中占优势。思考型的学生在解决问题时,总是采取小心翼翼的态度,全面检查各种可能,尝试各种解决方案,花费时间较长,反应较慢,但准确度较高。这两种反应方式各有优缺点,但无好坏高低之分。智力发展有早晚的差异,有些人是天生聪明,在很小的时候就表现出较高的智力水平,这在音乐领域中最为常见,有研究显示,儿童在3岁左右开始显露音乐能力的情况最多。有人对诺贝尔奖获得者进行统计,结果显示,30~45岁是人的智力发展最佳年龄区,当代世界上接触的科学家取得成就的年龄峰值在36岁左右。

(二)音乐学习者感知觉的年龄差异与特征

音乐感知觉是构成音乐实践最基本的心理活动,是其他复杂音乐心理活动的基础,并贯穿音乐学习的始终。感觉是对音乐对象具体信息的直接体验与接受,知觉则侧重在感觉后对音乐对象的概括、抽象、把握。音乐感知觉在不同年龄阶段,依赖于固有的生理特点和特性,呈现出不同的发展与特征。

幼儿期是开始学习音乐的黄金时期。有兴趣、有意识地听音乐是幼儿学习音乐的心理动机。音乐是瞬间的听觉艺术,因此捕捉、感觉所听到的音乐信息是幼儿学习一切音乐技能的基础。据布里杰1961年所做的实验表明,大多数婴儿已具备了敏锐地辨别不同频率声音的能力,自然地对音乐做出反应是幼儿的本能,也是幼儿的兴趣所在。2~3岁幼儿倾听音乐时,会运用身体动作来表达对音乐的反应,如模仿发声、节奏律动。4~5岁的孩子在听音乐时,明显的身体反应减少,有意识听音乐的成分增强,就为幼儿从倾听音乐—模仿音乐—表现音乐—创造音乐提供了心理基础。舒特—戴森(Shuter—Dyson)和加布里埃尔(Gabriel)1981年关于年龄阶段音乐发展的主要特征归纳,论述了音乐感知觉能力发展的年龄阶段性特征。他们是这样归纳的:0~1岁,对声音做出各种反应;1~2岁,自发的、本能地“创作”并歌唱;2~3岁,开始能把听到的歌曲片段模仿唱出;3~4岁,能感知旋律轮廓,如果此时开始学习某种乐器的演奏,可以培养绝对音高感;4~5岁,能通过感觉辨识音高、音区,能重复简单的节奏;5~6岁,能理解、分辨响亮之声与柔和之声,能从一些简单的旋律或节奏模式中辨认出相同的部分;6~7岁,在歌唱的音高方面已较为准确,明白有调性的音乐比不成调的音的堆砌好听。

舒特—戴森(Shuter—Dyson)和加布里埃尔(Gabriel)在论述小学阶段学生音乐感知觉能力发展的年龄阶段特点时指出:7~8岁儿童有鉴赏协和与不协和音乐感觉能力;8~9岁时,在歌唱及演奏乐器时,节奏感觉较过去好;9~10岁,儿童节奏、旋律的记忆改善了,逐步具备韵律感,能感知两声部旋律;10~11岁,和声观念建立,对音乐的优美特征有一定的感知和判断能力。不难看出,小学生感知觉已经逐渐从幼儿的凭兴趣、不随意性、短暂不稳定性、被动性,向着随意选择性、较持久稳定性、主动性的方向发展,并能较准确地形成音乐形状知觉、音乐大小知觉、音乐距离知觉、音乐立体知觉、音乐方位知觉等,这时期是节奏和感受力迅速增长的时期,也是听觉最敏感的时期,凭感觉把握音乐,用耳朵去感觉记忆,通过身体动作对音乐节奏和旋律做出反应。因此,小学阶段是儿童发展音乐感知能力的最佳时期。

初中阶段儿童的音乐感知觉较小学生更强,随着年龄、生理、实践、经验的增加与积累,其音乐知觉具有较好的选择性、理解性与整体性。例如在欣赏交响乐时,中学生可以因自己

的意愿或教师恰当的引导,选择性地感知主旋律,而其他的伴奏旋律自然居于听觉的其次。随着年龄的增长,中学时期的学生在音乐知觉上显现出较强的理解能力,而不仅仅停留在一种身体的自然律动基础上和简单的情绪体验上。他们对乐曲的感知逐渐透彻,理解逐渐深刻,把握逐渐全面,并可以将音乐的音响、旋律、节奏等因素感知为一个统一的艺术整体形象,感知为一种音乐的整体情绪,形成一种更为生动、鲜明、复杂的音乐艺术形象。

高中阶段的学生音乐感知觉能力进一步增强,尤其是听觉的灵敏度已经接近或超过成人水平。音乐知觉的选择性、理解性、整体性更为明显。由于他们的逻辑思维能力迅速增强,感情更加丰富,自我意识已经形成,加上音乐知识的积累与审美经验的丰富,他们基本上可以对音乐作品的情绪情感、音乐形象等进行富有个性的审美评价,其音乐学习的自主性、自觉性也比前两个阶段进一步加强。

(三)音乐学习者注意的年龄差异与特征

音乐注意在音乐心理活动中起着重要作用,它使音乐活动具有一定的指向性,即所有感觉器官都尽力去捕捉注意指向的音乐信息,它不但能使音乐活动指向集中,音乐思维及肢体反应及时而准确,而且能使音乐活动处于一种积极状态。音乐注意不仅仅指向音乐表演的具体行为,也常常指向音乐学习的情感体验。

小学阶段的学生,无意注意开始向有意注意转化,但持续时间不长,随着年龄的增长,音乐注意逐步明确,注意时间越来越长。一般来说,5~7岁的儿童有意注意的时间是10~15分钟左右;7~10岁的儿童是20分钟左右;10~12岁的儿童为25分钟左右;12岁以后约30分钟左右。

初中阶段学生的音乐注意从无意注意为主向有意注意为主过渡,音乐无意注意占主要成分,到初中二年级达到发展顶峰,之后缓慢下降。与此同时,音乐的有意注意迅速发展,表现在他们音乐活动中的目的性、计划性和自觉性日趋提高。有意注意逐渐替代了小学阶段无意注意的主导地位,无意注意的产生也由外部环境转为内部兴趣,初中学生的音乐注意活动更加积极主动,注意的品质在不断改善,注意的稳定性逐渐增强,在初一到初二的过渡时期最为明显。注意的广度也已开始接近成人水平,由于受到音乐经验的限制,注意的广度还是相对狭窄。注意的分配、转移能力在这一时期发展得不明显。

高中阶段学生能够较长时间地维持音乐有意注意,此时的学生能较好地进行音乐有意注意和无意注意的交替运用,通过这种交替,他们对一定的音乐活动所持续的时间更长。有研究表明,在一次音乐剧创作讨论中,初中生平均能坚持1小时35分钟,高中生平均能坚持3小时。高中生能有意识地调节自己的持续力,加强自己的意志力,特别是对自己感兴趣的音乐对象能有意识地学习,这种学习的持续时间比初中阶段能维持更久。

(四)音乐学习者记忆的年龄差异与特征

音乐是聆听的艺术。伴随着音乐视觉、运动觉可同时进入记忆,但是对音响的识记仍是实现记忆的基本前提。根据聆听者的参与情况可以分为有意识记和无意识记;根据记忆时间的长短可以分为短时记忆、长时记忆和永久记忆。根据记忆的具体形式可以分为形象记忆、逻辑记忆、情感记忆和动作记忆。

学龄初期的儿童音乐有意记忆逐年得到发展。其中,小学低年级阶段擅长具体的形象记忆,高年级阶段逻辑记忆得到发展,主要以短时记忆为主,记得快,忘得也快。因此在音乐学习过程中,教师应根据不同年龄阶段感知觉、想象思维的发展特点,有区别、有针对性地培养学生的音乐记忆能力。

对于低年级儿童想象内容具有直观性、片面性、模仿性的特点,教师应在音乐教学中借助绘画性音乐形象,充分利用挂图、多媒体等手段直观形象地再现出乐曲的音乐意境与形象,使学生从听觉感官中得到视觉的享受,不但提高欣赏水平和理解能力,也能够将学生对音乐的短时记忆转变为长时记忆,甚至是永久记忆。儿童听觉记忆的高峰在9岁左右,以后便让位于视觉记忆,这种优势的转移点正好处在小学阶段,因此正确地根据儿童年龄阶段的视听优势进行音乐教学是学生音乐记忆能力培养的关键。同时,此阶段儿童的形象记忆量最高,仍然较多的把音乐转化为形象进行记忆,因此教师要启发学生把抽象的音乐旋律变成生动的音乐形象,使学生能感受到艺术家的情绪情感,使音乐形象更富有生命力。

随着年龄的增长,高年级学生的抽象记忆、逻辑记忆有较大发展,音乐抽象记忆量达到高百分比,不仅可以将音乐形象进行记忆,而且能较好地理解音乐的内涵与精神,因此教师要运用多种教学方法调动高年级学生的音乐有意注意,结合音乐的风格、音乐的各种元素、音乐所塑造的精神等方面,使得学生在音乐觉醒状态下的音乐注意转化成短时音乐记忆,并且能将音乐信息经过充分加工后,在头脑中长期储存,形成长时记忆。青少年的音乐记忆有自己独特的模式,常常有逻辑地串联各方面的音乐要素来记忆音乐,经过这种深度理解与加工,其音乐记忆的时间能持续较长时间,并能够通过记忆逻辑中的各要素来回忆音乐。

第三节 学习理论在音乐教学中的系统应用

合理的教育可以加速儿童的自然发展进程,孩子能以结构化的联系原则来进行学习。并且儿童与艺术家的思维本质是相似的,因此我们需要形成一个系统有序的音乐学习过程来帮助儿童的音乐学习。

一、布鲁纳学习原理与“曼哈顿维尔音乐课程(MMCP)”

(一)布鲁纳学习原理的主要内容

J.S.布鲁纳(Jerome Seymour Bruner)是美国著名的教育心理学家,当代认知心理学派和结构主义教育思想的代表人物。他出生于纽约,1941年获哈佛大学哲学博士学位。20世纪中叶,他积极参加了美国当时的教育改革领导和组织工作,后被选为美国心理学会主席。其研究思想受到杜威、格式塔心理学以及认知心理学家皮亚杰等人的影响。在他著作的《教育过程》《论认识》《教学理论探讨》《成长的模式》等书中,对于教材结构、直觉、学习、发现、创造等一系列问题做了独到的阐释,给予人们深刻的启迪,具有跨时代、跨文化的意义,尤其是《教育过程》一书对20世纪国际的教育界产生了广泛的影响。他的理论深邃而广泛,涉及社会的方方面面,并不是“结构主义”这几个词所能涵盖的。为了方便理解,下文将从“认知发展理论、发现学习理论、结构主义教学论”这三个互为联系的部分来阐释布鲁纳的教育理论。

1. 认知发展理论

早在20世纪40年代始,布鲁纳即对儿童的认知发展问题进行了研究。皮亚杰的认识心理学思想是布鲁纳的直接理论来源,布鲁纳的认知发展论主要产生于对皮亚杰的认知心理学思想的继承、批判与发展。在《教育过程》“学习的准备”一章中,布鲁纳用大量的篇幅举例说明了皮亚杰对儿童智力发展的研究理论,他认可皮亚杰关于儿童从具体到抽象的连续性、阶段性、结构性认知的发展理论。同样是这章,在列举完皮亚杰等人的理论后,布鲁纳阐述到:“可是,儿童的智力发展不是像时钟装置那样,一连串事件相继出现;他对环境,特别是对学校环境的影响,也发出反应。因此教授科学概念,即使是小学水平,也不必奴性地跟随儿童认知发展的自然进程。”显然,布鲁纳认为皮亚杰以年龄为依据来划分儿童的认知发展阶段过于僵化,这也是布鲁纳产生了以“再现表象”代替皮亚杰儿童智力发展“运算方式”的理论的原因。

布鲁纳以“动作式再现表象、映像式再现表象和符号式再现表象”来概括智力发展的三个阶段。许多人会认为,动作式再现表象相当于皮亚杰的感觉运动阶段,映像式再现表象相当于皮亚杰前运算阶段的早期,符号式再现表象相当于皮亚杰前运算阶段的后期以及到以后的阶段。其实,布鲁纳的再现表象主要贡献在于,他认为儿童发展的初期经由这三个阶段顺序发展,而这三个阶段并不一定会像时钟准时发声一样产生。由于学习是一个很复杂的过程,人类智慧发展过程中,每个人都会连续不断地使用这三种认知方式。这三个阶段中的每一个阶段也都会延续到人的一生,这三个阶段也可以部分地互相迁移。

2. 发现学习理论

布鲁纳认为:儿童有他自己观察世界、联系事物的方式,而学习的本质就是一个人把同类事物联系起来,并把它们组织成赋予它们意义的结构。他主张的发现学习是学生在教师的引导下自己主动观察事物、发现事物、组织成知识结构的学习过程。在针对“知觉、学习、思维、记忆”等一系列的研究之后,他提倡在教学中学生应从被动接受的局面中跳出来,并提示教师要注重学生在学习中自我发现问题、寻找问题、解决问题的能力。

首先,对学生而言,发现学习的过程需要学生发现已知和未知知识之间的联系,要以主动积极的探索,运用直觉思维和分析思维对未知知识进行大胆猜想与反驳。学生要在教师的启发下按照自己的方式来观察学科的知识结构。布鲁纳认为,只有这种发现式的学习才能对所学的材料产生单纯的兴趣,而不用过分依赖奖惩来鼓励学习。

其次,从教师来说,发现学习的主体是学生,应该鼓励学生积极思考问题,用假设、对比等方式引导儿童去探索对照物。应该刺激学生学习的内部动机,通过对学生好奇心、求知欲的刺激建立起学生对所学材料的兴趣,要让学生体会到经过自己的思考发现答案的兴奋和愉悦感。

布鲁纳的发现学习理论,注重培养学生的问题意识,强调培养学生提出假设的能力,提出要重视学习的过程,重申直觉思维的重要性,激发学生内在的求知动机,重视信息的提取、转换、迁移的能力。

3. 结构主义教学论

布鲁纳深受结构主义哲学的影响,反对单纯的外部研究,提倡认识事物内部结构;反对孤立片面的局部观,提倡观察事物的整体性;反对纯经验论,提倡系统与功能。这使得结构

主义成了布鲁纳的理论基石。

布鲁纳提倡,事物是互相联系而不是孤立的。他认为,一门学科的课程应该能够体现出学科结构的基本原理,如果因为要教技能或部分知识,而没能把基本的结构脉络弄清楚是不可取的。他认为缺乏结构的教学,显然会出现一些问题,首先,学生很难将已得知识运用在问题中;其二,不能掌握原理的学习,对激发智慧、提起兴趣、知识运用效果不大;其三,记忆通过组织能够降低遗忘的速度,没有完满的结构串联,记忆的碎片容易被遗忘。由此,他提出:“领会基本的原理和观念,看来是通向适当的‘训练迁移’的大道。把事物作为更普遍的事情的特例去理解。理解更基本的原理或结构的意义就在于此——就是不但必须学习特定的事物,还必须学习一个模式,这个模式有助于理解可能遇见的其他类似的事物”。

“任何学科都能够用在智育上是正确的方式,有效地教给任何发展阶段的任何儿童”,这个大胆的假设由布鲁纳提出,他认为,没有一个学科不存在学科结构,这种结构由若干基本概念或原理组成,课程编写须采用螺旋上升的方式对学科材料给予组织,根据儿童的发展水平,把不同难度的学科知识系统安排在不同的层次上,以形成循环上升的“螺旋”状。这种螺旋式的教学形式,不但保证了学习的有序性,还能使学科的完整性和系统性体现在每一个水平的螺旋上。这样一种结构将使学科学习更加全面,而将教学内容的零件结构化,更有助于对基本原理的理解、长久记忆,并用于迁移。

这就能使初学者在学习初端就形成对学科结构的完整把握,同时,学习的每一进程均能符合学生的水平起点。布鲁纳提出:“教学应把重点放到基本的原则、潜在的公理和普遍的命题上”。他认为,在问题解决的学习过程中,螺旋形课程为学生提供的思维方式,便于从学习者的起点出发,便于对已有的知识给予组织,这种有结构的理解,还可以使学生提高直觉思维。他认为,“教学应激发学生的动机和直觉,使之以该学科‘专家’的身份用‘发现法’参与学习。”布鲁纳的思想影响了当时几乎所有的课程方案,对音乐教育影响最为直接的则数 MMCP。

(二) MMCP 的含义及思想来源

1. 曼哈顿维尔音乐课程方案(MMCP)的产生

曼哈顿维尔音乐课程方案(Manhatanville Music Curriculum Program)是美国 20 世纪 60 年代中期,以布鲁纳结构主义教学理论为基础而研发的一个课程改革方案,简称为 MMCP。

MMCP 的产生可以追溯到 20 世纪中叶。第二次世界大战后,美国成为世界的强国,其科学技术发展迅猛,而当时的美国学校教育未能跟上步伐,更多的只是作为一种智力活动存在,教育的发展远远不能跟上社会发展的步伐。1957 年,苏联发射了人类历史上第一颗人造卫星,这更是极大地震惊了美国社会。为了与苏联竞争,美国政府开始对科技发展进行反思,他们意识到,基础教育竞争是科技竞争的源头。1959 年,美国召开了伍兹霍尔会议,讨论如何改革学科教育(主要是数理学科),布鲁纳时任大会主席。布鲁纳在《教育过程》中总结了伍兹霍尔会议的精神,系统地阐述了结构主义的学习理论,说明了螺旋形课程的编写理念。

1965 年开始,由美国教育部艺术人文教育处资助的“MMCP 音乐课程研制项目”正式启

动,由一些美国的音乐教育家在纽约州帕切斯的曼哈顿维尔学院召开会议,讨论学校音乐课程的研发问题。布鲁纳结构主义学习理论、螺旋形的课程编写理念是 MMCP 的指导思想。

2.MMCP 的三个研究阶段及其研究内容

“如果音乐是一种表达的媒介,学习就应该包括表达;如果音乐是一种创造性的艺术,学习就意味着创造;如果音乐具有意义,个人判断应该是学习过程的基础;如果音乐是一种交流的艺术,教育过程就必须包括学生的交流。”这段话中蕴含了 MMCP 研究的前提,从中我们可看到 MMCP 对于音乐教学意义的发现,以及以全新思路进行音乐课程目标的建构。作为一个探索性的研究,MMCP 不仅从音乐教育的原理、目标、结构的研究出发,还将研究的视域一直细化到音乐学习的过程、具体教学要求、具体音乐作品上。长达 5 年的研究中,可分为三个阶段,分别为第一阶段(1966 年)、第二阶段(1967 年)、第三阶段(1968 年)。

第一阶段,对美国当时学校音乐教育的价值和实践提出质疑。发现教师的教学不符合学生的学习动机,学生不仅不理解教师认为他们应该理解的音乐知识,而且对教师的教学内容不感兴趣,只是基于自己的兴趣和角度来观察音乐。研究者反省了教学中的问题,有了这个阶段的观察资料和数据,研究进入了第二阶段。

第二阶段,探索布鲁纳提出的“螺旋式”的课程结构在音乐学科中的应用,即把不同难度的学科知识安排在不同的螺旋上,每一个螺旋都保证了学科的完整和系统性。每一个概念都在更高的水平中多次得到重现。这个研究结果进行了教学实验,在实际教学中进行了检验。

第三阶段,进一步进行课程实践,对螺旋式课程进行完善,由于发现第二阶段的螺旋课程对年龄很小的孩子不适宜,因此设立了一个幼儿园到二年级的课程,并对此课程进行了教学实验。除此之外,由于发现教师的音乐能力、创造性教学的能力、对目标的理解能力有限而难以进行教学,因此 MMCP 开始考虑到教师的培训问题。但是在第三阶段创建的课程评价工具,由于时间的限制而没有得到检验和完善。

在项目开展的长达 5 年近百项的实验中,MMCP 主要探索了音乐学习的本质,寻找科学学习音乐的过程。这其中的实验也包括了不同阶段学生音乐学习的原理和潜力等音乐方面的问题。MMCP 完成了美国教育总署的四项具体契约职责:①课程指南和音乐序列课程的有关教材;②以学生能够理解的术语编排了一个有意义的基本音乐概念系列;③有助于统一各种层次的音乐课程中的所有指导思想和方向;④提示教师使用 MMCP 能力的课程。

(三)MMCP 课程的结构特点及音乐课程内容的编制

MMCP 产生了两套音乐课程指南,第一套称为《交往》(Interaction),供幼儿园至小学低年级使用。第二套称为《综合》(Synthesis),供小学三年级至高中使用。

名为《综合》的课程指南是以美国教育部的名义形成文件的。这一指南包括的内容很广:音乐的学科性质;音乐对教学的要求;师生角色;教学环境;目标与评价;教学原则;音乐欣赏曲目建议等。此外,这个课程指南的一大特色,是音乐课程内容的螺旋形编制方式。

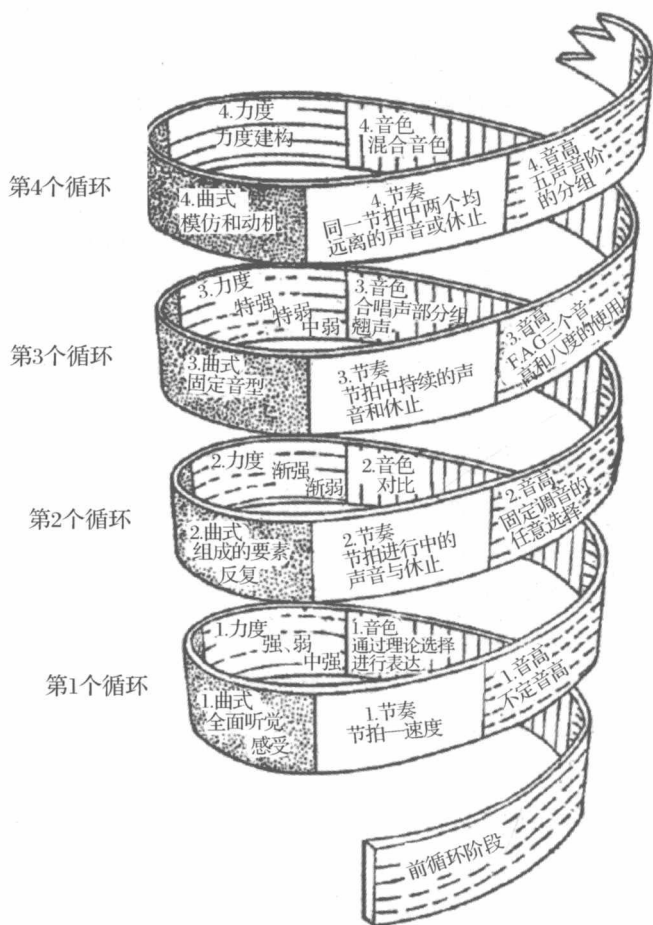


图 6-4 曼哈顿维尔音乐课程螺旋

《综合》课程是 MMCP 项目建设的主要课程,也是这项研究结果的集成。这一课程指南包含了 16 个螺旋,这 16 个螺旋层层递进,又相互平行,每一层都有 5 个音乐要素。其中,第 1~12 层由音高、节奏、力度、速度和曲式组成,第 13~16 层由音高、节奏、速度、曲式、和声组成。每一层中都涵盖了音乐教育的较完整内容,而每一层的难度和具体内容都符合本层学习的能力。如:第一层中,强、弱、中强三个力度对比。到了第二层,递进为渐强渐弱。到了第三层,则加入更细微的对比特强、特弱、中弱……如此层层递进,由浅入深。

名为《交往》的课程为幼儿园到小学二年级的儿童编写,主要以探索式的音乐活动为主。“此课程具有五个发展阶段的音乐探索过程:自由探索、有指导的探索、探索性的即兴表演、有计划的即兴表演和强化。”

《交往》课程的教学目标主要是对音乐基本的探索能力、简单的音乐认知、积极地参与音乐的态度的培养,简单总结为以下六点:

- (1) 激发儿童对音乐的热爱,产生探索不同声音的愿望。
- (2) 分辨环境中不同声音的声源,探索发现声音的相同与不同。
- (3) 掌握能实现音乐构思的简单技巧。
- (4) 与师生一起分享对新的声音和发声技巧的发现。

(5)参与教师、自己或他人发起的探索性活动,并对发现感到兴奋。

(6)体会教学体验的内在意义,形成对音乐的基本态度。

在曼哈顿维尔音乐课程方案中,16层螺旋构成课程的结构框架。这些结构由曲式、音高、节奏、和声型、力度和音色等音乐的要素组成,这些概念的复杂程度不断增长,形成系统有序的学习过程。课程充分体现了布鲁纳提倡的,教学应提供一种最佳的知识结构,激发起最近的经验,运用已知的知识去学习和解决问题的迁移能力。而教师的创造性则在于如何把知识分成行为、图像、符号等形式表达出来,形成既符合学生心理特点又具有这一学科的层次结构。正如托马斯所说,“布鲁纳的《教育过程》似乎恰恰是为音乐而写的”。

二、“埃德温·戈敦”的音乐学习理论与课程体系

(一)音乐学习的顺序、内容及相互关系

1.音乐学习的顺序性

戈敦首先认为音乐学习存在顺序性,他认为音乐学习主要包含三个方面,分别是:音调学习顺序、节奏学习顺序和技能学习顺序,而技能学习顺序不能独立存在,必须结合音调学习顺序或节奏学习顺序。

音调学习顺序的具体内涵及在学习和教授过程中需要注意的一些问题。按照戈敦阐述的音调学习顺序,我们首先需要明确以下几个概念。

(1)调高:主音的音高名称。

(2)调式:音与音之间的组织模式。戈敦在教学中主要采用八种调式:大调式、和声小调、多里亚、弗里几亚、利底亚、混合利底亚、爱奥里亚以及洛克利亚调式。

(3)单一调式:在单声部音乐中,所有音高型都在一个调式上,被称为单一调式音乐。

(4)多调式:单声部音乐中包含的音高型在两个或多个调式上,被称为多调式音乐。

(5)单一调高:单声部中只包含一个调高的音乐。

(6)多调高:单声部音乐中,音高型包含两个或多个调高(意味着调高发生变化),但调式不发生变化。如下谱例,调式保持大调,但调高从F降到了D:

谱例 6-1

跳跃

快速

梁小娟

(7)统一调式:两个或多个声部包含的调式相同,被称为统一调式的音乐。

(8)统一调高:两个或多个声部音乐的调高相同,如上谱例两个声部的调高相同,都在F调高上。

(9)复合调式:两个或多个声部的音乐,包含不同的调式,但调高相同。

谱例 6-2

追逐



(10)复合调高:两个或多个声部的音乐,包含不同的调高,但调式相同。如下图所示,高低两个声部都为大调式,但高声部的调高为D,低声部的调高为G,两个声部的调高形成纯五度的关系。

谱例 6-3

模仿

中速

梁小娟

音调学习顺序包含两个方面:一是调式的先后学习顺序,二是同一调式中不同功能的音高型学习顺序。学习八种不同调式的先后顺序是:大调式和小调式、混合利底亚调式、多利亚调式、利底亚调式、弗里几亚调式、爱奥里亚调式和洛克利亚调式。

戈敦认为,音高型的学习应该放在调式的语境中,如在大调和和声小调中,音高型功能的学习顺序是:主、属功能、下属功能和其他功能;混合利底亚调式中音高型功能的学习顺序是:主功能和下主功能;多利亚调式中音高型功能的学习顺序是:主功能、下主功能和下属功能;利底亚调式中音高型功能的学习顺序是:主功能和上主功能;弗里几亚调式中音高型功

能的学习顺序是:主功能、上主功能和下主功能;爱奥里亚调式中音高型的学习顺序是:主功能和下主功能;洛克利亚调式中音高型功能的学习顺序是:主功能、下主功能和中音功能。在学习以上列出功能的基础上,学习各种调式的所有功能,最后学习多调式和多调高,复合调式和复合调高中的不同功能的音高型。如下表所示:

表 6-1 音调学习顺序一览表

大调式和和声小调 主功能和属功能
大调和和声小调 下属功能
大调和和声小调 所有功能
混合利底亚调式 主功能和属功能
多里亚调式 主功能、导功能、下属功能
利底亚调式 主功能和上主功能
弗里几亚调式 主功能、上主功能、导功能
爱奥里亚调式 主功能、导功能
混合利底亚、多里亚、利底亚、弗里几亚、爱奥里亚以及洛克利亚调式 所有功能
多调式和多调高 单一调式和多调高;多调式和多调高;多调式和单一调高
统一调式和统一调高
复合调式和复合调高

在教学中,教师首先要为学生建立调式语境,以 D 调高为例,以下是各调式的调式语境:

谱例 6-4 大调式语境



谱例 6-5 和声小调语境



谱例 6-6 多里亚调式语境



谱例 6-7 混合利底亚调式语境



谱例 6-8 弗里几亚调式语境



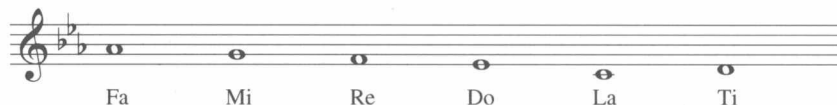
谱例 6-9 利底亚调式语境



谱例 6-10 爱奥里亚调式语境



谱例 6-11 洛克里亚调式语境



教授不同调式和音高型时,戈敦主张运用首调唱名法,因为用首调进行演唱最能体现不同调式中音高型的不同功能。

2. 决定节奏的要素以及它们在学习中的关系

戈敦认为决定节奏的三个要素是:大拍、小拍和节奏型。大拍由小拍组成,而大拍和小拍又组成了节奏型。节奏学习顺序包含拍子的类别和节奏型的功能。同时,戈敦将拍子分为常见拍子与非常见拍子。常见拍子包含二拍子、三拍子与混合拍子,非常见拍子包含成对非常见拍子、非成对非常见拍子、成对非常见不可分拍子、非成对非常见不可分拍子,谱例如下表所示:

谱例 6-12 常见二拍子



谱例 6-13 常见三拍子



谱例 6-14 成对非常见的



谱例 6-15 非成对非常见的



谱例 6-16 成对不可分非常见拍子



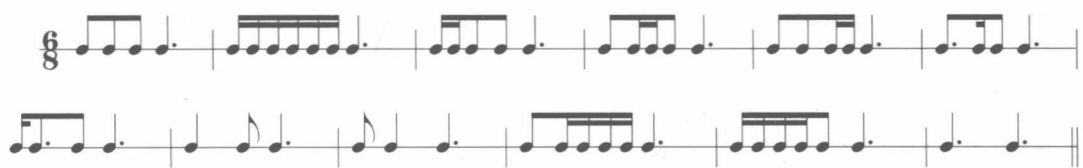
谱例 6-17 非成对不可分非常见拍子



谱例 6-18 二拍子中的节奏型



谱例 6-19 三拍子中的节奏型



在戈敦看来,音符的时值并不暗示拍子的类型。拍号中的数字可能指大拍,也可能指小拍,比如在常见二拍子中,2/4 的标记指的就是大拍,其中“2”表示每小节有两个大拍,“4”表示四分音符为一个拍。在常见三拍子中,6/8 拍的标记指的是小拍,其中“6”表示每小节有六个小拍,“8”表示八分音符为一个拍。

音符时值组合在一起形成各种各样的节奏型,节奏型按照大、小拍功能组合成不同的拍子通过拍号体现出来。在节奏学习顺序中,首先学习的是常见拍子类型(二拍子和三拍子),其次是混合拍子,最后学习非常见拍子。在常见拍子中,大拍决定拍子的类型、小拍决定拍子的速度,如:一个小节若有两个大拍,就表示其为常见的二拍子;一个小节若有三个大拍,则表示其为常见的三拍子。在非常见拍子中,小拍决定拍子的类型,大拍决定拍子的速度,如:一个小节若有五个八分音符(两个音符为一组在前或是三个音符为一组在前),虽然其一小节有两个大拍,但拍子的标号为 5/8 拍。大小拍在两种不同类别的拍子中的功能截然相反。

在以上分类的基础上,戈敦又将音乐分为单一拍子、变化拍子、统一拍子、复合拍子、单一速度、变化速度、统一速度、复合速度。

单一拍子、单一速度、变化拍子、变化速度特指单声部音乐。单声部音乐中所有的节奏型都在一种拍子上是单一拍子,有两种或以上的拍子变化为变化拍子。单声部音乐中所有

的节奏型都保持一个速度是单一速度,包含两个或两个以上的速度,但拍子不发生变化的为变化速度。

统一拍子、统一速度、复合拍子、复合速度特指多声部音乐。两声部或多声部音乐,其拍子相同的为统一拍子,拍子不同但速度相同的为复合拍子。两声部或多声部音乐,其速度相同的为统一速度,拍子相同但速度不同的为复合速度。两个或多个声部的音乐,拍子与速度各不相同的为复合拍子、复合速度。

与音调教授相似,在教授节奏时,教师要为学生建立一定的拍子语境,但与音调学习不同的是:在节奏教学的“应答模式”(即教师在前念唱节奏,学生其后做出回应的模式)中,教师和学生之间的回应不应有任何停留。对于节奏的学习,戈敦认为开始要用无意义的音节 bah 念唱各种不同拍子的节奏型,其目的是为儿童听想节奏语汇创设环境。在此基础上,根据不同的拍子类型,念唱相对应的节奏音节唱名,即戈敦创设的节奏音节读谱法。在戈敦的节奏读谱法中,对于二拍子,大拍均念“Du”,小拍均念“De”,小拍的细分拍均念“Ta”;对于三拍子,大拍均念“Du”,小拍按照顺序念作“Da Di”,小拍细分拍念作“Ta”。以下是二拍子和三拍子中节奏音节读法的示例:

谱例 6-20 常见二拍子节奏型读谱法

谱例 6-20 展示了常见的二拍子节奏型及其对应的音节读法。谱例包含五组节奏型，每组由一个或多个小节组成，每个小节下方标注了相应的音节（Du, De, Ta）。节奏型包括：1. 四分音符、四分音符、八分音符、八分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。2. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。3. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。4. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。5. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。

谱例 6-21 常见二拍子节奏型读谱法

谱例 6-21 展示了常见的二拍子节奏型及其对应的音节读法。谱例包含三组节奏型，每组由一个或多个小节组成，每个小节下方标注了相应的音节（Du, De, Ta）。节奏型包括：1. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。2. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。3. 四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符、四分音符。

谱例 6-22 常见三拍子节奏型读谱法

6/8

Du Du Du Da Di Du Du Da Di Da Du Di Du

Du Ta Di Du Da Di Du Du Du Da Di Da Du Di Du Ta Di De

Da Ta Da Ta Di Ta Du Du Da Du Du De Ta Di Da Du Da Di Ta Du

Du Ta Ta Ta Du Du Ta Ta Ta Du Du Di Du Di Du Ta Da Di Du

谱例 6-23 常见三拍子节奏型读谱法

6/8

Da Du Da Ta Di Du Di Du Du Da Di Ta Du Da Di Ta Du

Du Ta Da Ta Di Ta Du Du Di Du Du Da Du Di Du Ta Di Du

3.技能学习顺序的内涵及教师在教学中的把握

戈敦所阐述的技能学习顺序包含两种学习类型:辨别式学习和推衍式学习。技能学习顺序由低到高的排列是:听/说、口头联结、部分综合、符号联结、概括、创作/即兴、理论理解。在这七个技能学习顺序中,每一个技能都是下一个或其后技能学习的准备。其中,前四个技能属于辨别式学习,后三个技能属于推衍式学习。如下表所示,在符号联结技能中包含两个方面:读和写。

表 6-2 技能学习顺序的阶段和子阶段

辨别式学习阶段		
听/说		
口头联结		
部分联结		
符号联结		
读	写	
推衍式学习阶段		
概括		
听/说	说	符号
		读 写

续表

辨别式学习阶段		
创作/即兴创作		
听/说	符号	
	读	写
理论理解		
听/说	说	符号
		读 写

(1)听/说阶段:它是技能学习顺序的最基础阶段,在该阶段,“听”包含的是听觉过程,“说”指的是演奏/演唱音乐,还包含节奏性的动作回应。在听/说阶段,学生多次聆听、学习识别音高型/节奏型,通过听,学生积累了听觉语汇,通过口头演唱,学生积累了表演语汇,将两者合二为一使得学生的听想语汇成为可能。在听/说阶段,教师要用 bam、bah 无意义的音节分别为学生建立调式语境和拍子语境,学生可以以齐唱的形式作为回应,也可以单独做回应。

(2)口头联结阶段:口头联结阶段联结了“听/说阶段”学生熟悉的音高型/节奏型和与之相应的音高型/节奏型的唱名。教师首先用 bam/bah 演唱,之后用音的唱名(如“do mi sol”“la do mi”)和节奏唱名(如“du de”“du da di”)演唱,使音响和代表音响的唱名之间建立联系。需要说明的是,教师用音的唱名和节奏唱名演唱的目的是帮助学生拓展音乐语汇,而并非用它教整首歌曲。在口头联结阶段,学生同样有两种方式进行回应:齐唱和单唱。

(3)部分综合阶段:该阶段将前两个阶段学习的内容综合在一起,学生将音高型/节奏型连成一个音高型系列或节奏系列,在系列中听想每一个音高型/节奏型。需要强调的是,为了避免学生只是在理论上演唱音的唱名和节奏唱名,教师在演唱连续的音高型和节奏型时要使用 bam 和 bah。除此之外,在演唱之间,同样要为学生建立一定的调式和拍子。部分综合的价值在于学生将之前学习并熟悉的音高型/节奏型联结在一起,为以后推衍式学习中听想熟悉的音高型/节奏型和新的音高型/节奏型的组合奠定基础。

(4)符号联结阶段:也即教师教学生在熟悉的、新的顺序中读、写、“听/说”阶段和“口头联结”阶段所听想的熟悉调式以及拍子中的熟悉音高型和节奏型。学生不仅将熟悉的音高型/节奏型和它们相对应的唱名联系起来,而且将之前熟悉的调式、拍子的音响和谱子上的符号联结起来。符号联结阶段的识读,是将符号转化为音响的过程;符号阶段的写,是将音响通过听想转化为符号的过程。

(5)复合综合阶段:是辨别式学习的最高阶段,发挥着整合学习的部分综合和符号联结阶段的功用。在复合综合阶段,学生在识读、写各种音高型/节奏型的同时学习听想按熟悉的顺序或新的顺序排列的音高型系列和节奏型系列组成的调式、拍子。

(6)概括阶段:它是推衍式学习的第一个阶段,包含 3 个子阶段:听/说、唱和符号。符号子阶段又包含读和写两个方面。概括阶段的主要特点是学生从熟悉的音高型/节奏型、调式、拍子中获得新的音高型/节奏型、调式和拍子,从已知中获得对未知的了解。在概括阶段的听/说子阶段,教师依旧使用 bam/bah 建立调式和拍子语境,表演熟悉的音高型/节奏型和新的音高型/节奏型,让学生说出两者的音响效果是否相同。学生要学习教师表演的音高

型/节奏型,如果学生不能重复教师表演的音高型/节奏型,就要退回到辨别式学习的听/说阶段。在唱的子阶段,教师使用 bum/bah 演唱音高型/节奏型,而学生要用音的唱名和节奏唱名取代教师使用的无意义音节唱名。如果学生不能做到这一点,就要重复辨别式学习口头联结或推衍式学习听/说子阶段的学习。在符号子阶段的识读部分中,学生要在没有教师帮助的情况下,识读新旧音高型/节奏型的混合体,并在识读的时候确定调式和拍子。教师用音的唱名和节奏唱名为学生确立调式和拍子,学生要用音和节奏的唱名或无意义的 bum/bah 演唱要识读的音乐。符号子阶段的识读部分是记写部分的准备阶段,如果学生不能识别以熟悉或新的顺序组合而成的音高型/节奏型,那么就不能参与记写部分的音乐活动。记写部分的学习模式和识读的模式十分相似,若学生对记写感到很困难,那么就要退回到辨别式学习的符号联结或复合综合阶段或推衍式学习的概括——符号子阶段的识读部分。

(7)创作/即兴:创作和即兴两者并不相同,创作是预先策划的事件,即兴是当下反应的事件。即兴比创作的限制条件多,与即兴相比,学生更容易创作,因此创作是即兴的准备。尽管创作和即兴两者有所不同,但在学习顺序活动中,两者被放在一起,因为它们并没有完全割裂开来,两者相互融合。创作/即兴也包含两个子阶段:听/说和符号。在创作/即兴的听/说阶段,教师要用 bum/bah 建立相应的调式和拍子,之后演唱和念唱音高型/节奏型,教师的演唱和念唱可以被看作是一个问句,学生用 bum/bah 对教师做出音高型/节奏型的回应,可以被看作是答句。学生也可以用唱名对教师的问句做出回应。戈敦的研究发现:用音的唱名或节奏唱名做回应比用 bum/bah 更容易。需要注意的是,在音调方面,学生用音高型对教师的问句做出回应时,其使用的音高型的数量应该和教师使用的音高型数量保持一致,但在节奏方面,学生的回应并不一定要和教师的问句包含的节奏型在数量上保持一致。在创作/即兴的符号子阶段,学生学习和弦标志和数字低音,使用 bum/bah 演唱与这些标志相对应的音高型,并听想出在乐谱上识读的调式和拍子,在记写子阶段,学生要写出音高型和节奏型。

(8)理论理解:音乐理论通过理论向学生解释在参与音乐思维和音乐表演时我们能感知、感觉、听想音乐的原因。理论理解亦分为三个子阶段:听/说、唱和符号。在听/说阶段,教师根据教学的需要确定是否为学生建立调式和拍子语境,学生可以用 bum/bah 或音和节奏的唱名演唱包含新旧音高型/节奏型的组合,并说出两个音、节奏、终止式、音程听起来为什么不同。在唱阶段,学生要对教师或他人表演的音高型/节奏型的特别部分做出描述或为其命名。学生还可以检验为什么要使用这些名称,音高型中的各部分如何相连、为什么相连,在音乐配置中为什么它们很重要,在听想中为什么音高型/节奏型是相同的或不同的。在符号阶段,学生能够用 bum/bah、音的唱名、节奏唱名来读或写音高型/节奏型中的特殊部分。如果学生不能参与到各自阶段的学习中,则需要返回到之前与之相应的准备阶段,接受低级阶段的教育。

辨别式学习是推衍式学习的准备,但在实际的学习中,两者并非完全割裂开来,而是交互在一起,只是不同技能中两种类型所占的比例不同而已。在阐述中之所以将两者完全分开,一方面是想在理论上澄清技能学习的每个阶段,另一方面是由于语言的局限性所致,任何人都不能在同一时间阐述事物的两个方面,只能通过语言逻辑的前后顺序满足表达的需要。总结技能学习顺序,我们可以发现其有以下三个特点:

第一,技能学习顺序的各个组成部分与阶段呈现出了明显的顺序性和层进关系;

第二,各个阶段并不完全独立,随着技能学习阶段的提升,前阶段的技能包含于更高一级的技能中;

第三,根据学生掌握程度的不同,各个阶段之间呈现进进退退的往复现象,其目的既是巩固已学的技能,也是为了向更高的学习阶段迈进。

音乐学习理论在课程中的运用以及教师基于音乐学习理论开展的教学活动:

基于音乐学习理论,戈敦编写了《Jump Right In》系列教材。在《Jump Right In: The Music Curriculum Teacher's Guide Book 1》开篇讲到教学生学习音乐的三个阶段。

第一阶段,在课堂音乐活动中体验各种调式、拍子、风格和音色的音乐。具体的手段包括演唱、念唱、做动作、跳舞、聆听、演奏乐器、创作和即兴、识读、记写以及表演。在这个阶段,学生以整体的方式感受体验音乐的内容,如有不同的调式和拍子要在这个阶段介绍给学生。

第二阶段,通过学习顺序活动学习音乐。在学习顺序活动中,学生对教师演唱的音高型/节奏型做出回应,学生通过音调语汇和节奏语汇学习的是音乐的局部。音乐技能如音调视唱和节奏视唱与音高型/节奏型的联结以及音乐识读等要在这个阶段介绍给学生。

第三阶段,理解课堂音乐活动中多种调式、拍子、风格和因素的音乐。第一阶段体验的内容和第二阶段学习的技能被编排在一起,为理解音乐提供了基础。对音乐的理解使学生能够以更复杂的方式参与到音乐活动中,和第一阶段相同,第三阶段学生也用整体的方式体验音乐。

因此,在整个课程设置上,其采用的是整体—局部—整体的策略。该课程体系涉及的活动类型分别是课堂音乐活动与学习顺序活动。在课堂音乐活动中,学生通过演唱、念唱、做动作、演奏乐器积极地参与到音乐制作中,教师可以广泛运用各种音乐材料。在学习顺序活动中,学生学习的是音高型/节奏型,由于学习顺序活动需要学生高度的注意力,因此在时间分配上一般占用课堂的前10分钟。

课堂音乐活动和学习顺序活动两者要相互协调,尽管教师自己会协调这两者之间的比例,但《Jump Right In》课程提供有二者之间的分配比例。音乐课程的首要任务是发展学生的聆听语汇。在音乐课上聆听各种调式、拍子、风格、音色的音乐,通过音调和节奏理解音乐。音乐课程中包含的语汇有:聆听、演唱/念唱/动作、识读、记写,四者的发展过程在量上形成下图所示的关系:

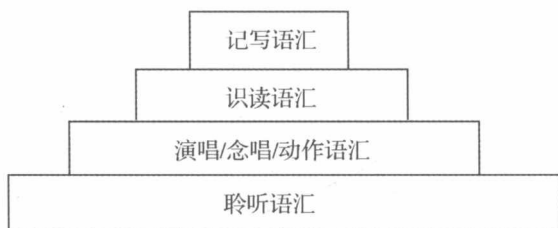


图 6-5 音乐课程中包含的语汇在量上形成的关系图

戈敦的课程设置紧紧围绕音乐的两大重要因素:音调与节奏。基于自己创设的音乐学习理论,戈敦将音调与节奏的学习安排在每节音乐课(普通的中小学音乐课、各种器乐小课)的前10分钟,构成音乐学习顺序活动。在音乐学习顺序活动中,教师应分开教授音调要素与节奏要素,尤其是在教授幼儿的时候。因为二者放在一起教授会给孩子们带来困扰,比如

同一个音调保持不变,从二拍子转成三拍子,而在幼儿的理解中这是一个新曲调。

技能学习顺序无法独立存在,它必须依托音调和节奏学习顺序并与两者相结合组成音乐学习顺序活动。它作为课程的一个组成部分,为各种类型的音乐课做准备,如歌唱课、乐器课、合唱课等。除此之外,音调与节奏学习顺序中的音高型与节奏型学习顺序不能独立存在,它必须结合一定的技能学习。之所以分开阐述,这是为了让大更清晰地了解它们各自的特点。以技能学习顺序与音调学习顺序相结合为例,戈敦认为典型的学习产生在熟悉的技能和新的音高型学习相结合之中,也产生在新的技能和熟悉的音高型学习相结合之中。

正是在明晰技能学习顺序、音调学习顺序和节奏学习顺序的基础上,戈敦设置了自己的教材和具体的教学计划。每节课的前10分钟是音乐学习顺序活动,在这10分钟的时间里教师演唱各种调式的音高型或念唱各种拍子的节奏型,不同调式按照前述音调学习顺序进行,而音高型或节奏型的难易水平要根据学生的音乐资质和已取得的音乐成就而定。不过,需要强调的是,在音乐学习顺序活动中,所有学生学习的内容是相同的。例如:在第一节音乐课前10分钟的音乐学习顺序活动中,所有的学生学习的都是大调式的音高型,只不过不同资质水平的学生学习的音高型难度不同。

戈敦在课程设置上特别重视“顺序性”。顺序性是体现课程特点之处,同时也是实现音乐教育因材施教的必经之路。

音乐学习顺序活动和课堂音乐活动可包含各种演唱、演奏和表演活动,如唱歌、做动作、念唱、演奏乐器、音乐识读、聆听等。音乐学习顺序活动与课堂活动相辅相成,形成互补共生的关系。

在幼儿音乐教育的课堂中,戈敦还特别重视身体的动作,他认为身体整体和局部的动作与内在的音乐感知联系在一起,密不可分。在早期的幼儿教育中,演唱和动作从来都不分开。

戈敦除了重视上述几点外,还特别强调呼吸、停顿、手势在音乐学习和音乐教授中发挥的重要作用。

呼吸:正像说话之前,我们总是有意无意用呼吸做准备一样,在演唱之前也要有放松的呼吸。在师生的音调回应模式中,学生的演唱要在教师演唱之后的一小会儿发生,因为听想一定发生在音响产生之后的时间中。教师在演唱的过程中要有充分的呼吸准备,而且要让大明白自己所做的呼吸准备,这对幼小的音乐学习者来说尤为重要。

停顿:停顿与呼吸相连,学生听想音乐需要时间差,恰当的停顿为学生的听想创造了条件。其实,停顿也是学生听到音乐、吸收音乐过程的一个外在体现。

手势:戈敦所说的手势,并不是柯达依教学法中所使用的柯尔文手势。在学习顺序活动中,为了使大感受听想的过程、明确以何种方式做回应,教师要用双手或单手对大做出演唱提示的手势。手势的动作类似于指挥拍子中起拍的动作,其目的是帮助大做好演唱之前的呼吸准备。教师的双手放在自己胸前,表示教师自己的演唱,教师用双手指向大表示全体大一起演唱,教师用单手指向某个大表示只要求该大演唱。双手和单手之间的转变根据课堂具体教学情况而定。

第七章 音乐心理与治疗

第一节 音乐治疗的理论基础

在音乐的生理机制和音乐的心理机制模块的学习中,我们知道了音乐对人的生理和心理产生很大的影响,特别是音乐对人的情绪情感的影响作用尤为巨大,所以人们将音乐称为情感的艺术。而情感是我们精神生活的基础,是重要的心理活动。音乐与人的关系如此紧密,使我们充满情感的心灵能够在音乐中诉说着喜悦与忧伤,品尝着孤独与幸福,透过音乐的回味,了解自我,丰富人生。而当人们在情绪情感上出现困扰或障碍时,我们同样可以通过音乐对情绪情感的巨大影响作用去帮助他们调整不适的情绪情感状态,解除困扰或障碍,回归到正确的情绪情感中来,获得良好的生活品质。今天,这一理论已经成为一门应用型新学科——音乐治疗。

一、音乐治疗的历史及学科创立

音乐治疗是一门既古老又年轻的学科,说它古老是因为从它发展历史的渊源来看,早在几千年以前的古代,就有了通神的巫师用音乐来治疗病人,在古埃及、中国、印度、希腊和罗马的文献中都不乏关于音乐治疗的记录。说它年轻是因为西方在一次及二次大战之间和之后,才开始尝试用科学的方法研究、应用音乐于治疗上,并正式使用音乐治疗(Music Therapy)这个名词,所以音乐治疗作为一门学科体系意义的发展只有 50 多年的历史。通过寻根探源,可以帮助我们从历史脉络中发现更多有关音乐治疗的不同面貌、应用和丰富潜在的资源。

(一)历史中的音乐治疗

在人类早期活动的遗迹和现在尚存的原始部落之中,我们可以清晰地看到,音乐在他们的生活里占有十分重要的地位,并且音乐和治疗的关系从来就密不可分。最早运用音乐治疗的人恐怕是部落时代的巫医。巫师在病人面前按一定的仪式,伴随着非洲鼓的声响,唱着民间小调为病人驱魔治病。这实际上反映了一个事实:在古代,人们头脑中的音乐和治病本来就是一回事。教士可以为病人向上天祈祷,也可以同病人一起唱圣歌,使病人的心灵在圣歌中得到纯净和安慰。无疑,这种平静和慰藉心灵的方法十分有助于疾病的好转或痊愈。此外,在基督教的《圣经》中,也记载了大卫弹奏竖琴驱除所罗门王体内的“邪恶精神”,治愈了他的忧郁症,使他重新振作起来。

在古希腊传说中,太阳神阿波罗就是掌管音乐和医疗的神,据说当他同时拨奏诗琴的两根弦时,可使箭伤的创痛减轻。古希腊人把音乐和医疗归属一个神来掌管,这不是偶然的事,可以想象,他们当时已经知道音乐和健康是相互联系的,并且懂得音乐对人类健康十分重要。

在西方,古希腊哲学家柏拉图、亚里士多德和毕达哥拉斯要算是音乐治疗的先驱了。亚里士多德通过观察,明确指出音乐治疗的价值,认为情绪失去控制的病人在听了令人心醉神迷的曲调后,就会恢复到原来的正常状态,他们好像经历了一次医药治疗或洗肠治疗似的。毕达哥拉斯首先提出“音乐医学”的概念,认为音乐产生的情绪可能与声音以不同调式或音阶的组合有关。在他看来,有用于医治心中情欲的旋律,有医治忧郁和内心病症的旋律,还有医治愤怒、生气、内心变化的旋律,还有另一种歌曲可以治疗人的色欲。他把这称为音乐的“净化”作用,只要适当地欣赏音乐有助于身心健康。柏拉图精确地指出,音乐对人的影响通过三种方式:音乐能够驱策行动;音乐正如它能够破坏心理的平衡一样,也能够增强心理的平衡;音乐能够完全阻碍正常的意志活动,致使人的活动成为无意识行动。同时柏拉图还认为,各种调式对听者的道德会产生不同的影响。

文艺复兴是人类历史上最富有生气、最富有创造力的时代之一。这一时期,许多医生和科学家在音乐中得到了启发和教益,他们开始观察音乐对人,对他们自己,甚至对动物有什么影响。罗伯特·布尔东(Robert Burton, 1557—1640年)是文艺复兴时期最早的一位内科医生,他经过观察,论述了音乐的治疗作用。他自己患有慢性的抑郁症,他关于音乐作用的论述大多来自亲自的体验。

17世纪以来的医学家们与古希腊的不同之处就在于,他们大多从生理学和心理学的角度出发,而不是从希腊哲学和伦理学的角度来看待这一问题的。音乐已经被视为一种娱乐和焕发精神的手段,音乐的价值就在于它能安慰人,使人摆脱烦恼、恐惧与胡思乱想。

18世纪以后,各门科学迅速发展,音乐治疗的理论也更加科学化。18世纪末,帕勃克特(Paracter, 1760—1810年)医生是最早懂得要想能够控制音乐在治疗中的运用,就应具备特别的音乐知识。18世纪后叶,被誉为催眠术之父、大音乐家莫扎特的好友梅斯马,曾将音乐用于催眠术。他说,一旦变换音乐的节拍或调子,便会引起病人的痉挛。

这一时期,欧洲陆续出版了不少关于音乐治疗的著述,从他们的观点中可以看出,他们是把音乐作为一种科学来对待的。其中,有些谈到了音乐可以使人克服忧郁和沮丧,复延精神,以至延长寿命;有些开出了音乐治疗的处方,等等。这些著述主要从音乐治疗的效果和病人的感受方面进行了研究和探讨。

19世纪的人们越来越关心身心疾病的治疗,这更促使医生们对辅助治疗手段产生了兴趣。1807年,李赫登塔尔发表了《音乐医生》一书。1846年,著名医生克梅特在巴黎科学院宣读了《音乐对健康和生活的影晌》一文,他在论文中列举了许多资料,并讨论了音乐治疗疾病的作用。同时克梅特所论述的音乐治疗原则,在今天仍然适用。他从心理学、生理学的角度科学地论述了音乐与身心健康的关系,以及音乐在疾病防治中所起的综合作用或者催化剂的作用以及治疗方法等,确立了音乐医疗学的概念,提出了这一学科的主要研究课题。此后,有关音乐治疗的科学研究在理论和实践上都不断得到发展。

我国也是音乐治疗最古老的发源地之一,在我国古代文献中能找到大量关于音乐治疗的论述及临床实例。我国早期音乐多用于祭祀、娱神灵、省风、宣气,而“宣气”是指在阴阳阻滞、不能通畅运行的时候,音乐具有宣导、疏通的作用。

《春秋左传·昭公元年》记载,秦国一著名医生医和对音乐与健康的关系有过深刻的论述,他说:“中声以降,五降之后不容弹矣。于是有繁手浮声,滔湮心耳,乃忘平和,君子弗听也。物亦如之,至十烦,乃舍也已,无以生疾。君子之近琴瑟,以仪竹也,非以韬心也。天有

六气,降生五味,发为五色,征为五声,浮生六疾。”我国古代的医学著作《内经》中说“五脏之象,可以类推,五脏相音,可以意识。”指出五音和五脏有特定的联系,各脏有病其发声常出现与之相应的音阶,各音阶又会侧重影响与之相应的脏腑,即宫通脾、商通肺、角通肝、微通心、羽通肾,并指出五音对人的身心健康有很重要的作用。我国古代也有音乐治疗的临床实例记载。《儒门事亲》记载“忽笛鼓应之,以治人之忧而心痛者”,这是用音乐治疗心痛的实例。用音乐治疗疾病的典型实例是宋代孙道滋以“宫声数引”使欧阳修的“幽忧之疾”得到治疗。欧阳修曾记述自己“予尝有幽忧之疾,退而闲居,不能治。既学琴于友人孙道滋,宫声数引,久则乐乐愉然,不知疾之在体矣。”另外也有用音乐治疗儿科疾病的实例。明代儿科家万全治疗小儿喜睡,二日不能开,他使用的方法为:“令其全家中平日相与嬉戏者,取其小鼓小钱之物,在房中床前,唱舞以娱之,未半日,目开而平复也。”另外,在《乐记》《律历志》《太平经》《养生论》《论衡》等文献中也蕴涵着丰富的音乐治疗思想。

(二) 音乐治疗学的形成

1890年,奥地利医生厉希腾达尔发表了“音乐医生”的观点,音乐的治疗作用正式得到了人们的关注。系统而理论地对音乐治疗的临床价值进行研究始于20世纪之后。由于留声机的发明,使得人们有了在临床中方便地应用录制好的现成的音乐的可能。在第一次世界大战中,音乐活动被用来帮助那些肢体受伤的士兵恢复肌肉和关节的功能。在第二次世界大战中,在美国的一所野战医院里,由于当时的生活和环境条件都十分的恶劣,伤兵们的情绪非常糟糕,手术后的感染率和死亡率都很高。当时有医生用留声机播放音乐来安抚病人的情绪,很多士兵的情绪很快地稳定了下来。令人意外的是,手术后病人的感染率和死亡率都大大地降低。这一发现受到了美国国防部的重视,在各野战医院推广,收到了很好的效果。战后许多医院开始邀请音乐家来参与治疗工作,一些医生开始系统地研究音乐对健康的作用。1944年和1946年,在美国密西根州立大学和堪萨斯大学先后建立了专门的音乐治疗课程来训练专业音乐治疗师。1950年,美国率先成立了音乐疗法协会(NAMT)标志着音乐治疗学作为一门新兴的学科由此诞生了。

在此之后,音乐治疗学发展到了许多不同的领域,包括儿童的音乐治疗、精神病的音乐治疗、心理和行为障碍的音乐治疗、老年病的音乐治疗、生理疾病的音乐治疗、残障儿童的音乐治疗等。音乐治疗的方法技术也产生了诸多流派:诺多夫罗宾斯音乐疗法、心理动力取向音乐疗法、临床奥尔夫音乐治疗、柯达依概念的临床应用、达尔克罗兹节奏教学的临床应用、引导想象与音乐疗法、发展音乐疗法、音乐治疗和沟通分析、完形音乐疗法、应用行为矫正的音乐疗法、音乐电疗等。

迄今为止世界上已有45个国家150所大学开设了音乐治疗教育专业。在欧美发达国家音乐治疗已形成了一个社会职业,仅美国就有6000多名注册音乐治疗师在各种医疗部门工作。

(三) 音乐治疗学在中国的发展

1980年,美国亚利桑那州立大学音乐治疗专家刘邦瑞教授到中央音乐学院讲学,第一次将音乐治疗介绍到了中国,从此,音乐治疗学在中国的沃土上逐渐地成长起来。此后,部分医疗机构实验性地采用音乐治疗的方法于一些心理、生理的临床治疗并取得了很好的疗

效。例如,北京回龙观医院在20世纪80年代就已将音乐治疗应用于临床。上海精神卫生中心也在精神病人的音乐治疗方面不断地探索并取得了可喜的成果。1988年,中国音乐学院建立音乐治疗专业,从此我国正式开始培养音乐治疗方面的专业人才。1989年,中国成立了音乐治疗学会,在此之后许多音乐学、心理学、医学专家都自发地参与到音乐治疗的学术研究之中来,促进了音乐治疗事业的发展。1997年,我国第一个赴海外学习音乐治疗的留学生高天教授回国后,在中央音乐学院创立了我国专门的音乐治疗研究机构——中央音乐学院音乐治疗研究中心,并开始培养硕士研究生。1999年,高教授又开设了我国第一家专门的音乐心理治疗机构——“高天音乐心理健康研究中心”,提供临床心理治疗服务。

从20世纪90年代末以来,一批批留学国外的音乐治疗学专家回国任教,将许多国外先进的音乐治疗方法带回了中国,促进了中国音乐治疗学科的发展,逐步缩短了中国与世界音乐治疗学发展的距离。

二、音乐治疗的界定

音乐治疗是一门集音乐、医学和心理学为一体的新兴边缘学科,是音乐作用在传统的艺术欣赏和审美领域之外的应用和发展。随着音乐治疗学科的迅速发展,对音乐治疗学的学科界定也呈现出了多种多样的形式。如:“音乐治疗是将音乐以人为的控制方式使用在有心理、生理、情绪障碍的成人或儿童身上,以助于治疗、康复、教育与训练”(Alvin,1965年);“音乐治疗是以音乐活动作为治疗的媒介,以增进个体身心健康的一种治疗方法”(Schulberg,1981年);“音乐治疗是把音乐的成就当成治疗的目标,令音乐达成恢复、保持及改进个体心理及生理健康的作用,使个体在行为上带来良好的改变,这种改变使能够再进行治疗后对他自己以及所生存的环境有较大的了解,进而达到适当的社会适应。”(《The Association for Music Therapy》,1977年);“音乐治疗是人与人之间的一个过程,这一过程是运用所有的音乐体验(不光是听)达到治疗的目的,帮助人们做出某些改变,从而增进、保持或恢复健康,其中医生和病人建立关系是至关重要的。”(Cheryl Dileo Maranto,1995年)。从以上的这些叙述中我们可以看到,它们都强调了音乐治疗中音乐治疗的目标,以及治疗师和被治疗者之间的关系。

尽管不同的组织、不同的专家都有自己关于音乐治疗的界定,但是目前最为权威的定义应属美国著名音乐治疗家,前美国音乐治疗协会主席,天普大学(Temple)教授布鲁夏(K. Bruscia)在他《音乐治疗定义》一书中所做的定义:“音乐治疗是一个系统的干预过程,在这个过程中,治疗师利用音乐体验的各种形式,以及在治疗过程中发展起来的,作为治疗动力的治疗关系来帮助被治疗者达到健康的目的”。

理解这个定义我们要把握以下三点:

(1)音乐治疗是一个科学的系统治疗过程,在这一过程中包括了各种不同方法和流派理论的应用。音乐治疗的过程也不是一些随机的、孤立的干预,而是有着包括评估,长、短期治疗目的的建立,治疗计划的建立与实施以及疗效评价在内的严密的和科学的系统干预过程。

(2)音乐治疗运用一切与音乐有关的活动形式作为治疗手段,如听、唱、器乐演奏、音乐创作、歌词创作、即兴演奏、舞蹈、美术等各种活动,而不仅仅只是听音乐与放松。

(3)音乐治疗过程必须包括有音乐、被治疗者和经过专门训练的音乐治疗师这三个因素。缺少任何一个因素都不能称其为音乐治疗。没有音乐的治疗过程不是音乐治疗,因为

在音乐治疗中,音乐是一个基本的因素,音乐治疗正是通过音乐的人际与社会作用、生理与物理作用以及心理与情绪作用来达到治疗的目的。当然,没有被治疗者作为治疗对象的任何过程也不是音乐治疗。但更重要的是,没有经过专门训练的音乐治疗师参与的任何音乐活动不能称其为音乐治疗。

这一定义不仅强调了音乐治疗的科学系统性,同时也强调了音乐体验在音乐治疗中的作用,还强调了治疗中的音乐治疗师与被治疗者之间关系的重要性。这一界定无疑有助于我们科学地理解音乐治疗学这门学科,因而得到了大家的广泛共识。

三、音乐治疗的原理

音乐是一种乐音的运动形式,它通过节奏、旋律、速度、和声、强弱、音色等来构成有组织的声音。治疗是以特定的方法减缓病痛和改善健康的一门科学。将音乐这门艺术与治疗这门科学加以联系,有控制地让音乐来治疗和康复人的躯体疾患和精神障碍,保持并增进身体和心理健康便是音乐治疗的内涵,音乐治疗正是通过音乐在治疗中对人的生理、心理、人际等的影响功能来实现的。

(一)音乐与生理

音乐是一种强有力的感觉刺激形式和多重感觉体验,这种音乐刺激对人所产生的生理效应是我们评估音乐效应的物质性基础。声音信号是由听觉器官的神经纤维传导至丘脑和大脑皮层系统的,音乐中的音高、力度、音色这些基本成分能够直接通过丘脑等皮层下结构使机体产生自主反应,而不需要通过大脑皮层的加工。已有研究者证明了音乐对人体心率、呼吸、皮肤电等躯体指标的影响作用。如果单从音乐成分中的节奏和频率因素来看,无论在音乐中还是在任何有生命的机体中,都能引起一种张弛动静的感觉交替。而音乐的节奏模式和曲调体系在很大程度上与人体的特征节律有着奇妙的共通。有学者将这一类似之处描述为生理和心理的某些特征与音乐某些特征的类似,如运动和静止、紧张与松弛、和谐与不和谐、准备、完成、兴奋、突变等,并对此加以研究后认为,音乐可以刺激肌肉活动而产生人体行为的节奏。

国外大量的研究证实,音乐可以引起各种生理反应,如使血压降低、呼吸减慢、心跳减慢、皮肤温度升高、肌肉电位降低、皮肤电阻值下降、血管容积增加、血液中的去甲肾上腺素含量增加和肾上腺素的降低等,从而明显地促进人体的内稳态,减少紧张焦虑,促进放松。生理和心理上的长期紧张会对人体造成严重的损害,如导致心血管系统的疾病。心脏病、高血压等;肠胃系统疾病,如胃溃疡、十二指肠溃疡等;另外还有癌症、神经性皮炎、荨麻疹、偏头痛等。因此,音乐可以对上述疾病的治疗产生良好的作用。

音乐还可以产生明显的镇痛作用。由于大脑皮层上的听觉中枢与痛觉中枢的位置相邻,而音乐刺激造成大脑听觉中枢的兴奋可以有效地抑制相邻的痛觉中枢,从而明显地降低疼痛。同时,音乐还可以导致血液中的内啡肽含量增加,也会有明显的降低疼痛的作用。据大量的实验和临床报道,在手术过程中使用音乐可以使麻醉药的计量减少一半,在手术后的恢复期可以大大减少甚至不用镇痛药,从而减少麻醉药或镇痛药的有害副作用。音乐的镇痛作用也被用来减少产妇在分娩过程中的痛苦,效果也是十分明显的。中央音乐学院高天教授在1986年所做的有关音乐对于疼痛的缓解作用研究中发现,32名被试在有音乐的条件

下比在无音乐的条件下的痛阈和耐痛阈分别提高了 42% 和 48% ($p < 0.01$)。

此外,从 80 年代末,美国一些医学家开始研究音乐对人的免疫系统的作用。研究发现,音乐可以明显地增加体内的免疫球蛋白 A(IgA) 的含量。IgA 存在于人体中的分泌物之中,是人体抵抗细菌侵害的第一道防线。因此,音乐可以增强人体的免疫系统功能,这一功能已经得到初步的证实。关于音乐对人体免疫系统作用的研究只是刚刚开始,更深入的研究还在继续。

(二) 音乐与心理

在音乐治疗中,由音乐作为感觉刺激物引起的反应,既是生理反应也是心理反应,我们很难具体说哪些是生理的哪些是心理的。根据康姆巴里尤(Combarieu)的观点,音乐在任何时候都是对情绪有着促进或缓和以及兴奋或松弛的作用,不是激发各种的病理状态,就是趋向治愈某种紊乱、稳定情绪、促使其恢复正常。但就音乐体验的心理反应来看,音乐能够使人产生意象、联想,帮助自我表现,唤起人的深层意识结构中潜在的东西。根据弗洛伊德学说的观点,音乐作用于本我(人的本能),也能抑制这种本能——音乐有助于增强自我,帮助释放和控制情绪,使人产生一种意图感——音乐能使某些情绪得到升华,通过审美和情绪体验,使愿望得到最大的满足。因此,由音乐体验所唤起的情绪,常常与过去的成功或失败的经历和体验相联系,很多时候不是意识层面的而是潜意识层面的。这些非音乐性的音乐之外的东西,往往是影响被治疗者心理健康的症结所在。所以在治疗中,音乐治疗师会大量使用抑郁、悲伤、痛苦、愤怒和充满矛盾情感的音乐来激发被治疗者的情绪体验,帮助被治疗者尽可能地把消极的情绪发泄出来。当消极的情绪发泄到一定程度时,人的内心深处的积极力量就会开始抬头,这时音乐治疗师就会开始逐渐地使用积极的音乐,以支持和强化内心的积极的情绪力量,最终帮助被治疗者摆脱痛苦和困境。对被治疗者来说,这是一个重新面对和体验自己丰富的内心情感世界,重新认识自己,并走向成熟的过程。成功地完成这种音乐心理治疗的人通常会在性格上变得更加开朗和自信,在人格上更加成熟,并获得一种在精神上得到新生的体验。音乐治疗正是通过改变被治疗者的情绪,进而改变被治疗者的认知以达到治疗的目的。

音乐心理治疗作为传统心理治疗的一个分支,它有着自己的独特性。传统的心理治疗是以语言为媒介,强调人的理性作用。传统心理治疗中的理性——情绪疗法更是强调“认知决定情绪”,主张通过纠正来访者头脑中不合理的认知观念来达到改变不良情绪的目的,通过理性的作用达到心理治疗的目的;而音乐治疗则是以音乐作为媒介,强调“情绪决定认知”。音乐对于人的情绪的影响是巨大的,音乐治疗师认为情绪可以决定并影响人的认知体系。常识告诉我们,当一个人的情绪好的时候,往往看到事物的积极方面,把坏事看成好事(或忽略坏事的存在);而情绪不好的时候,往往看到事物的消极方面,把好事看成坏事(进而把坏事看成是世界末日来临)。因此只要情绪改变了,人对问题的看法也会改变。音乐治疗正是利用了音乐对情绪的巨大影响作用来改变人的消极情绪状态,激发积极的情绪状态,从而获得正确的认知观念,促进心理健康发展。音乐治疗中的这种情绪——认知原理我们可以从情绪心理学发展的理论成果中找到根据。综观情绪心理学的发展脉络,我们可以看到在古老的传统中,无论是西方还是东方的文化和哲学背景,都是把人作为理智的实体来看,而把情绪看作是生物本能的、动物的、低下的现象,这是一种偏见,这种偏见的出现阻碍了对

情绪的研究。直到 1884 年,著名心理学家詹姆士提出了与传统观念截然相反的,事实上也是第一个系统的情绪心理学理论,该理论从情绪的生理学观点出发,阐明了刺激、行为和情绪体验之间的关系,开始把人们的注意力从情绪如何起作用上移向更为广阔的方向。20 世纪 50 年代,心理学家阿诺德在总结了詹姆士以来情绪理论成果的基础上,提出了“情绪的认知评估理论”认为情绪产生的基本过程是刺激情境—评估—情绪。同一刺激情境由于对它的评估不同,就会产生不同的情绪反应。评估的结果是“有利”,就会产生“肯定的情绪体验”;评估的结果是“有害”,就会产生“否定的情绪反应”。这里的“评估”就是人们对环境的认知,阿诺德及其后继者拉扎勒斯、沙赫特等人的理论研究最终奠定了情绪的认知理论在历史上的重要地位,成为传统心理治疗中的认知学派的理论基础。在认知理论崛起之后,人们看到了从理论上较好地解决了情绪产生的认知原因,但情绪的作用仍然未被注意或者说情绪对认知的影响以及对其他方面的影响的问题尚未解决。达尔文在 100 年前从种族进化上看到了情绪对有机体生存的适应价值,那么对个体生活而言,情绪仅仅只是认识活动的副产品吗?它对个体的生存和生长、认知和人格、行为和交往有什么作用没有?这些问题的提出引起了全新的研究途径和建立了崭新的理论。20 世纪 70 年代,以汤姆金斯和伊扎德为代表的心理学家,从动机分析出发,提出了情绪的动机理论。这一理论以情绪为核心,以人格结构为基础来论述情绪的性质和功能。认为情绪在人类的基本动机系统中起着核心的作用,人的内在动机只有在情绪的放大作用下才能转化为行为。并且情绪是人格系统的组成部分,人格是由体内平衡系统、内驱力系统、情绪系统、知觉系统、认知系统和动作系统六个子系统组成。在这些子系统中,认知过程引起辨别和比较活动,是知识的学习、记忆、符号操作、思维和言语过程。情绪具有动力性,它组织并驱动认知与行为,为认知和行为提供活动线索。可见,情绪是人格系统的核心动力。因此情绪在很大程度上决定了人的认知方向和人格发展方向。这一理论使人们第一次看到了情绪在人类的生存和发展过程中的至关重要的作用。这一理论也使我们看到了音乐治疗中的情绪—认知原理的理论依据。而情绪—认知原理在音乐治疗中应用的成果,又使这一理论得到了实践的论证。

(三)音乐与人际关系

语言是人类最常用的沟通工具,但不见得是最有效的工具。我们可能因为语言互相了解,但也可能因为语言而发生误解,甚而导致伤害。同时,语言还有文化的差异,同一个用词可能会有完全不同的理解。而音乐却可以超越文化,实现其独特的穿透性与沟通力,甚至跨越时空,激起人性最深层的共鸣,沟通人性共通的深刻情感。所以音乐是一种社会性的非语言交流的艺术形式,音乐活动(包括歌唱、乐器演奏、创作等)本身就是一种社会交往活动。如果一个人社会信息和社会交往方面存在不足,那么就会严重地影响人的心理健康,而患有精神疾病、心理疾病、儿童孤独症和包括老年痴呆症在内的各种老年疾病的病人以及长期住院的各种慢性病患者,都不同程度存在着人际交往功能的障碍或不足。音乐治疗师通过组织各种音乐活动,如合唱、乐器合奏、舞蹈等,为病人提供一个安全愉快的人际交往环境,让他们逐渐地恢复和保持自己的社会交往能力。病人在音乐活动中学习和提高他们的人际能力、语言能力、正确的社会行为、行为的自我克制能力、与他人合作的能力,并提高自信心和自我评价。另外,音乐活动还可以为病人提供一个通过音乐和语言交流来表达、宣泄内心情感的机会。病人在相互的情感交流中相互支持、理解和同情,使病人的各种心理和情感的

困扰与痛苦得到缓解。病人在音乐活动中获得了自我表现和成功感的机会,从而增加了自信心和自我评价,促进了心理健康。

我们可以看到在当今的音乐治疗中,无论哪一种音乐治疗的流派或哪一种音乐治疗方法,在临床应用中都不可避免地应用着音乐的这三种功能,或者说音乐的这三种功能都会或多或少地在任何音乐治疗的实践中发挥一定的作用。但是,某一种音乐治疗的流派或方法可能会强调或侧重这三种功能中的某一两种功能。

第二节 音乐治疗的实践应用

在当今,音乐治疗已经是一门成熟的学科。这门学科不仅在理论研究方面取得了丰硕的成果,而且作为一门应用型学科,在实践的操作方法和技术上也获得了长足的发展和进步,并且应用范围非常广泛。

一、音乐治疗中的关系

(一) 音乐治疗中的三要素

在现代社会里,当人们听到“音乐治疗”这个专业术语时,几乎都会表现出兴趣,同时也会好奇地提出一连串的问题。诸如“用音乐可以治病?”“那么可以治什么病呢?”“是不是有专门的音乐可以治疗疾病呢?”“你能给我一些音乐治疗处方吗?”“我身体不舒服了是不是听一下音乐就可以好了呢?”这一系列的问题背后,都反映了一个事实,即音乐治疗虽然已经发展成为一门成熟的学科了,但人们对它的了解和认识还是有限的,甚至会出现一些误解。那么什么是真正的音乐治疗呢?音乐治疗作为一门学科,它不是一个简单、单一、随意和无计划的音乐活动,它是一个科学的系统治疗过程,在这个治疗过程中存在着三个重要因素,即音乐治疗师、音乐和治疗对象。



图 7-1 音乐治疗中三因素的关系

三个因素所形成的治疗关系是音乐治疗实现的重要保证。这三个因素在音乐治疗中缺一不可,缺少任何一个因素都不能称其为音乐治疗。并且音乐治疗师、音乐和治疗对象三者

1. 音乐治疗师在音乐治疗中的角色

音乐治疗师总的来说,在音乐治疗中的角色是提供帮助的人,是一个经过专门训练,有着社会承认的专业资格,为需要帮助的人提供帮助的助人者。他除了要有音乐的相关素养和训练外,也需要具备生理学、心理学及治疗的相关知识,以及对服务对象的特性及病理学知识的了解。所以音乐治疗的过程就是音乐治疗师运用自己的专业知识和临床技巧,并通过音乐来帮助治疗对象达到健康状态的过程。美国音乐治疗协会明确指出,音乐治疗师的个人素养不单需要包括一颗真诚助人的心,有能力与有不同需要的来访者建立关爱的治疗

关系,同时还需要拥有共情、耐心、创意、想象力、对事物持开放态度、理解他人等特质。因此,一个合格的音乐治疗师应该是有能力通过音乐与治疗对象建立治疗关系的,通过这种心理连接让治疗对象产生动力,从而促进治疗对象有正面的改变并享受生活。

2. 音乐在音乐治疗中的角色

在音乐治疗的过程中,音乐治疗师并不是唯一一对治疗对象发生作用的因素。音乐本身在治疗过程中也不同程度地发挥着作用。音乐在治疗中的角色可能是辅助的、次要的,也可能是基本的、主要的。根据布鲁夏(1989)的理论,音乐在治疗中的角色可以分为两类,一类为“治疗中的音乐”,另一类为“作为治疗的音乐”。

在“治疗中的音乐”的情况下,音乐对治疗性的改变起辅助作用,它对治疗师与治疗对象的治疗关系以及其他治疗手段(如语言讨论、外科手术、药物治疗等)起促进和加强的作用。在这里,音乐虽然不是作为唯一或基本的治疗手段与因素而存在,但是它可以有力地加强其他基本治疗手段的疗效,发挥着其他治疗手段无法替代的作用。例如,在通过音乐刺激病人的记忆力、通过音乐帮助残疾儿童学习知识、通过音乐的体验引发语言的讨论等音乐技术中,音乐所扮演的角色就是“治疗中的音乐”的角色。

在“作为治疗的音乐”的情况下,音乐体验是作为音乐治疗中唯一的、基本的治疗手段。治疗师基本不借助或很少借助语言以及治疗关系的作用。治疗的目的是通过治疗对象对音乐活动的体验来完成的。而治疗师的作用是推动和促进治疗对象的音乐体验。在这里音乐是真正的治疗师,而治疗师成了音乐的助手。例如在音乐放松、音乐自由联想以及音乐引导想象(GIM)等音乐治疗技术中,音乐所扮演的角色就属于“作为治疗的音乐”。

但是需要说明一点的是,无论是“治疗中的音乐”还是“作为治疗的音乐”,他们在治疗中的重要性,以及治疗的深度和层次上并没有高低、主次、深浅之分。任何类型的音乐治疗都可以在浅层次或深层次上进行。

3. 治疗对象在音乐治疗中的角色

音乐治疗中治疗对象的角色是指在音乐治疗活动中接受服务的人。任何希望达到健康目的而寻求音乐治疗师帮助的人都可以成为治疗对象。治疗对象对健康的考虑可以是实际存在的身心健康的威胁或损害,也可以是潜在的、甚至是想象的威胁或损害。它包括生理的、精神的、情绪的、智力的、行为的或心理的。在某些情况下,某些缺乏认识自身问题的认知能力的人,例如精神病患者或儿童,在他们监护人的帮助下也可以成为治疗对象。在音乐治疗过程中治疗对象是治疗过程的主体和基本动力,因此产生生理、认知、情绪、行为、信念或生活态度改变的动力(即寻求治疗的动机)往往成为治疗成败的关键因素。

在音乐治疗中常见的治疗对象一般包括:受到各种情绪困扰的正常人,如在生活中、婚姻、人际和工作中遇到适应性困难或工作、学习及生活压力过大的人群等;精神创伤和生理创伤的受害者,如遭受虐待的儿童和成年人,重大社会事件、生活事件、意外事故和自然灾害的受害者;先天或后天的生理残疾病人,如肢体残疾、视觉、听觉等感官障碍或缺失的病人;先天或后天的精神智力障碍病人,如智力发展障碍患者和各种精神病患者;遭受各种疾病困扰的病人,如外科手术、癌症、艾滋病、脑中风后失语症等综合医院病人及产妇。

(二) 治疗关系决定音乐治疗的疗效

音乐治疗的目标是帮助治疗对象达到健康。什么是健康?世界卫生组织(WHO)对健

康做了如下定义：“健康是身体上、精神上和社会适应上的完好状态，而不仅仅是没有疾病和虚弱”。并进一步提出了一些衡量的具体标志，如精力充沛，能从容不迫地应付日常生活和工作；处事乐观，态度积极，乐于承担任务而不挑剔；善于休息，睡眠良好；应变能力强，能适应各种环境的变化；对一般感冒和传染病有一定的抵抗能力；体重适当，体态匀称，头、臂、臀比例协调；眼睛明亮，反应敏锐，眼睑不发炎；牙齿清洁，无缺损，无疼痛，牙龈颜色正常，无出血；头发光洁，无头屑；肌肉皮肤富有弹性，走路轻松。音乐治疗中的治疗对象常常因为健康的某一方面或某几方面出现了问题而寻求音乐治疗的帮助，以期恢复健康。那么在音乐治疗中，治疗是如何发生的呢？或者说，治疗的机制何在？虽然不同的理论家有不同的说法，但是目前在治疗学界都一致同意“治疗关系”是治疗的最重要基础。因为如果没有音乐治疗师创造出尊重、温暖、兴趣、关怀、了解、真诚、共情、相互分享、接纳、欣赏的人际互动气氛，治疗对象不可能真实展现自我从而发生较深的改变。不可忘记的是，治疗永远发生在人与人之间的互动历程中。

关于这一点，我们也可以从早期音乐治疗的故事中看到“治疗关系”在音乐治疗中扮演的重要角色。传说以色列王扫罗被邪灵所折磨，仆人建议找伯利恒城中善弹琴的大卫来治疗扫罗。大卫来了，服侍扫罗，扫罗很喜欢他，选他替自己拿兵器，跟在身边。从那时起，每当邪灵附在扫罗身上的时候，大卫就拿起他的竖琴来弹，邪灵立刻离开扫罗，扫罗就觉得爽快舒适。后来在战场上屡建奇功，以色列妇女唱道：“扫罗杀死千千，大卫杀死万万！”因此扫罗开始嫉妒大卫。第二天邪灵又来，扫罗像疯子一样胡言乱语，大卫像往常一样弹着竖琴，可是这次扫罗却拿着矛要杀死大卫。这里的邪灵，在我们今天看来，指的就是扫罗因为身心失衡引起的行为错乱，而大卫的竖琴显然发挥了极大的治疗功效。可是为什么后来这种竖琴的功效失灵了呢？乐音有时可以有疗效，有时却没有疗效，原因何在呢？从这个例子可以清楚地看出，有效无效的原因来自扫罗和大卫之间的“关系”的变化，也就是治疗对象和音乐治疗师相互关系的品质是影响疗效的重要基础因素。扫罗信任大卫时，竖琴就可以治病；扫罗妒忌、不喜欢大卫时，音乐技巧再高明也不会有用了。因此，音乐治疗关系能够决定治疗的成效，音乐治疗师必须重视治疗关系的建立。

Smeltekop 和 Merrill(2003 年)认为治疗关系是一个治疗师与治疗对象的心理距离获得连接，这个状态的特点可以促进治疗对象在动态和互动中的正面改变。他们进一步提出了在音乐治疗中建立治疗关系的建筑模块。



图 7-2 建立治疗关系建筑模块 (Smeltekop & Merrill, 2003)

这个建筑模块很好地阐述了音乐治疗中治疗关系的建立。

(1) 动机：是指参与治疗过程的原因。对于治疗对象来说，可能他们本身喜欢音乐，希望

通过治疗达到康复,还有一些是慕名而来或者受到外在的压力而寻求治疗等。对于治疗师来说,他们可能有帮助别人的欲望,同时喜欢音乐和这个职业,另外也享受和治疗对象工作,从工作中实现他们的价值。

(2)沟通:是信息准确交流的重要手段。治疗对象和治疗师都会通过表达和接受的渠道使用语言和非语言来交流,例如面部表情、身体动作、音乐表达等。

(3)合约:是治疗师与治疗对象表达对治疗目的的理解和同意彼此责任的协议。这可以使治疗对象充分了解治疗的过程,明确自己在治疗中的义务和权利。

(4)共情:是指明白对方的观点。就是治疗师对于治疗对象的反应、感觉、态度等都表现出客观与理解,同时也表现得关心和感兴趣。另一方面,治疗对象也明白治疗师在治疗中的角色和责任。

(5)互相尊重:是指治疗师与治疗对象之间完全尊重对方的人权和人性,包括对方的权利、感觉、个体性、价值、尊严、选择、经历、背景、主权等。另外,治疗师会尊重治疗对象的喜好、自主权和需要,治疗对象也会尊重对方的责任和资产,如爱惜乐器等。

(6)信任:是指治疗师和治疗对象彼此对对方一些特征的信心。例如治疗对象相信治疗师仁慈、诚实、真诚、可靠、有责任感、有能力、自然、非批评、行为恰当,认为治疗对象是价值的人、尊重隐私等。另一方面,治疗师相信治疗对象是真诚寻求治疗、诚实、开放、可靠、有自制力等。

在音乐治疗中主要由这六项构成的“治疗关系”影响着治疗效果,处理得当就有利于音乐治疗的疗效,反之就会阻碍治疗的进行,从而达不到治疗效果。

(三)音乐治疗的干预层次

在音乐治疗中,接受音乐治疗的治疗对象的功能水平差别很大,有些人必须刺激才可以产生最微小的反应,而有些人没有临床问题,而是探求自我意识和创造能力的更高水平。因而音乐治疗在不同的治疗环境和治疗条件下,根据不同的治疗目标进行不同层次深度的治疗。美国著名音乐治疗家 Wheeler(1983年)根据以前的心理治疗的分类体系和临床实践以及研究,将音乐治疗的临床应用分为三个层次,即支持性的层次、认知和行为的层次、心理分析和体验的层次。支持性层次的音乐治疗目的是帮助治疗对象恢复情绪平衡,让他们尽可能恢复到正常的功能水平;认知和行为层次的音乐治疗目的是促进治疗对象的自我成长和提升功能水平;心理分析和体验层次的音乐治疗目的是帮助治疗对象改变性格的基本结构和发现潜能。

1. 支持层次的音乐治疗

在这一层次,各种治疗的目标一般来说是通过各种治疗性的音乐活动,而不是通过心理的内省或心理的分析来达到的。支持性音乐治疗活动是为了提供病人参与和体验治疗过程的机会,强化病人健康的行为。整个治疗的重点集中在对“此时此地”的体验和可观察的行为上。活动的目标是增强正常的心理防御机制,促进正确的行为控制能力,支持健康的情感和思想,打破社会性孤立状态,提供安全感和现实社会的信息刺激,把病人置于集体的动力影响之下,并对紧张焦虑的病人起到安抚作用。在治疗中,音乐治疗师为主导,治疗活动有高度结构性、指令直接、关注适应性行为、不涉及领悟和自我探索的讨论。例如,帮助患有孤独症的治疗对象提升语言能力,帮助患有智力发育迟缓的治疗对象加强认知能力,帮助中风

的治疗对象改善动作技能,帮助治疗对象在接受手术前通过音乐聆听和减压来缓解焦虑情绪,帮助患有精神分裂症的治疗对象促进社交机会等。这一类的音乐治疗活动包括唱歌、乐器、律动、音乐聆听等。

2. 认知和行为层次的音乐治疗

这一层次音乐治疗的过程中,在音乐活动的同时伴随着治疗师与病人之间的语言交流,而且语言的交流越来越多地成为重要的组成部分。在治疗过程中,音乐活动的内容是主要针对情感和思想观念来安排的,并成为语言讨论过程的主题。治疗强调暴露个人的思想、情感和人与人之间反应的问题。治疗的注意力主要集中在对“此时此地”的体验,以及治疗师与治疗对象之间的人际反应过程。在这一层次的治疗中病人的心理防御机制和不正常的人际行为都可能受到挑战,而治疗的目的是建立和促进正确的行为模式。因此治疗活动的设计是强调认识情感,创造性地解决面临的问题,促使不良行为的改变。这一层次的治疗侧重于帮助病人重新建立自己的价值体系和行为模式,学习新的人与人之间的态度和责任感。例如,通过即兴乐器演奏和患有抑郁症的治疗对象探索情感体验和正确的表达方法,通过歌曲讨论与患有晚期癌症的治疗对象探讨死亡,通过聆听音乐帮助患有精神病的治疗对象探讨愤怒情绪和处理方法等。

在这一层次上,行为主义取向的音乐治疗师常常把音乐作为强化物,利用音乐的愉悦作用,让病人参与音乐的各种活动,在音乐活动中学习或发展积极健康的行为习惯或技能,同时抑制或消除消极、不健康的行为。行为主义取向和认知疗法取向的音乐治疗因为最适于医院和各种医疗、特殊教育机构中大范围人群的集体使用,所以从 20 世纪 50 年代以来一直是美国音乐治疗的主流方法。

3. 心理分析和体验层次的音乐治疗

从 20 世纪 70 年代中期以来,音乐治疗在深层心理治疗中的巨大潜力和价值逐渐被人们注意到,越来越多的音乐治疗师开始发现音乐与人类潜意识活动的密切联系。音乐与潜意识活动有一个显著的共同特点,即它们的非语言性。音乐与潜意识一样,就其本质来说,是无法用语言来进行描述的,正所谓“只可意会不可言传”。但它们都对人的情绪心理会产生巨大的影响。因而在这一层次中,音乐治疗活动被用来发现、释放和解决那些对个人的人格发展产生消极影响的潜意识矛盾。心理学认为,人的适应性行为不是建立在思想意识之上,而是由人的潜意识的心理活动引发的,如生活中与现实矛盾所产生的压抑等。在这一层次的治疗中,音乐治疗活动常常被用来引发联想和与现在或过去经历有关的情感,患者的潜意识内容被用来重建新的心理防御机制,深化自我理解,促进自我的冲动控制能力,和更加成熟的本能动机和内驱力,进而达到重建人格的目的。这一层次与认知与行为的层次治疗的区别在于要求的病人内省程度和质量不同,并集中在病人的过去经历(精神分析取向)或人格内部的结构以及矛盾冲突(存在主义、格式塔主义取向)。心理分析和宣泄层次的治疗目的是引发对关键的、潜意识的矛盾的领悟,和通过在内省中经过对最深层的恐惧和矛盾的领悟,促使人格的转变。通常心理分析层次的治疗是治疗师用来针对心身疾病、抑郁症、人格障碍和神经症的行为症状的。这一层次的音乐治疗,要求治疗师必须受到过高级水平的训练和督导。参与这一层次治疗的病人通常是要向自己的现有人格结构进行挑战的,必须能够并有足够的治疗动机参与这种通常为长程的治疗。

这三个层次的音乐治疗虽然在治疗干预的深度不同,但是我们不能说哪一个层次的干

预更为重要。支持性层次虽然干预的深度较浅,但是在临床应用中可以同时面对数十人甚至上百人的集体,受众面可以做到很大,非常适于在中、大型的医疗机构或教育机构中使用,因此它有着不可替代的优势。而音乐治疗师必须具有较高的音乐技能和较强的对治疗集体的组织控制能力,从而通过音乐活动达到治疗的目的。认知和行为的音乐治疗干预层次较支持性的层次深,但人数通常不可多,一般以 8~12 人的小组集体形式为宜。在这一层次的治疗过程中,语言的使用比重明显增加,因此对治疗师的语言技巧和运用心理治疗,特别是认知疗法的能力要求也就随之提高。心理分析和体验性的音乐治疗干预所涉及的心理层次最深,同时它的受众面也最小。由于深层次的音乐心理治疗干预具有对情绪影响巨大、可以直接涉及潜意识和深层次心理结构的特点,因此对于音乐治疗师在心理治疗领域的训练的要求也最高。

综上,音乐治疗师根据治疗对象的需要、治疗目的、治疗师个人的专业训练和取向在三个层面上为治疗对象提供最合适的治疗干预手段,帮助治疗对象获得健康。

二、音乐治疗的操作技术

(一)音乐治疗的形式与方法

音乐治疗作为一门应用学科,目前在理论和实践两方面的研究和应用已经非常成熟了。临床运用的技术手段已发展到上百种,我们将这些技术手段进行归纳总结,大致可以从音乐治疗的形式和音乐治疗的方法两个方面加以阐述。

1. 音乐治疗可分为个体音乐治疗和团体音乐治疗两种形式

个体音乐治疗是指一个治疗师与一个病人一对一的个体治疗形式。在个体治疗中,治疗师与病人的关系是至关重要的,它往往决定了治疗的成败。这里的医患关系应该是建立在共情、理解、信任和支持的基础上。治疗师与治疗对象应该是平等合作的关系,共同积极参与治疗过程,帮助病人达到治疗目的,而不是如普通医患关系中的那种医生与病人的关系,这是个体音乐治疗中医患关系的关键所在。就个体音乐治疗的目的而言,适用较深层的心理分析与治疗,它为治疗对象提供了一个开放和暴露自己内心深处的情感和情结,甚至隐私的安全环境。治疗师与治疗对象共同探讨、分析,挖掘和理解病人的内心深层世界,甚至是潜意识矛盾。因此个体治疗是音乐精神分析学派常采用的方法。

团体音乐治疗则是一个或两个以上的治疗师和一群治疗对象(通常为 8~12 人)。如果说个体治疗是强调治疗师与病人之间的关系,那么团体治疗则强调的是小组成员之间的动力关系。团体治疗的特点在于为病人提供一个“小社会”的环境,治疗对象在团体的音乐活动中与其他成员以及治疗师形成一个多层次互动的治疗关系。治疗对象在这一环境中逐渐调整自己的社会角色,建立起集体意识和社会现实感,控制不良的反社会行为,强化为社会所接受的行为。

无论是个体音乐治疗形式还是团体音乐治疗形式,都需要音乐治疗师根据治疗的目的、治疗对象的生理心理条件和治疗环境来选择不同的治疗形式。

2. 音乐治疗的方法大致可分为接受式、再创造式和即兴演奏式三种

(1)接受式音乐治疗强调的中心是聆听音乐以及由聆听音乐所引起的各种生理、心理体验。音乐治疗师根据治疗对象的具体情况选择适宜的音乐进行干预式聆听,让治疗对象通

过聆听音乐所感受到的各种刺激来调整自己的生理和心理。其常用的接受式音乐治疗方法主要有歌曲讨论、音乐回忆、音乐同步、音乐想象等。

歌曲讨论是接受式音乐治疗中最常用的方法之一,多用于团体音乐治疗治疗中。可以由治疗师或治疗对象选择歌曲,在聆听之后对音乐以及歌词的含义进行讨论。此方法的目的在于引发小组成员之间的语言和情感交流,帮助治疗对象识别不正常的思维和行为,了解和发现治疗对象的深层心理需要和问题。歌曲讨论的方法既可以在浅层的支持层次干预中使用,也可以在认知层次的干预中使用。

音乐回忆是治疗师要求治疗对象选择一个或数个歌曲或乐曲在小组中播放。这些歌曲或乐曲都是他在自己的生活历史中有着特别意义的。此方法的目的在于引发出音乐所伴随的情感和回忆。治疗师可以通过这些音乐在较短的时间里很快地了解到病人较为完整的成长史和情感发展史。这种方法在对于老年病人,特别是老年痴呆症的病人最为常用。

音乐同步是治疗师使用录制好的音乐或即兴演奏的音乐来与治疗对象的生理、心理状态同步。当治疗对象与音乐产生共鸣后,逐渐地改变音乐,把治疗对象的生理、心理和情绪状态向预期的方向引导,以达到治疗目的。

音乐想象分为引导性的音乐想象和非引导性音乐想象两类。引导性的音乐想象是治疗师音乐治疗中,始终引导和控制着音乐想象的全过程,其中包括对音乐的选择、想象情境的设定以及过程中想象进程的发展,而治疗对象基本上是跟随治疗师的引导进行想象。引导性音乐想象通常被运用在单纯的音乐放松训练或深层次心理治疗的开始阶段(稳定化阶段)。非引导性音乐想象是治疗师在音乐治疗过程中不对治疗对象进行想象的引导,而是把想象的主动权交给治疗对象,让治疗对象进行自由联想,而治疗师对想象内容的方向控制是通过对其音乐的选择来体现的。这种方法通常会被运用在深层次的心理治疗过程中。

美国著名的音乐治疗家邦妮(Bonney)博士在非指导性音乐想象的方法基础上发展出来一套以使用音乐想象为手段的深层次心理治疗方法,称作“音乐引导想象”(Guided Imagery and Music 简称 GIM)。这一方法成为目前音乐心理治疗中最复杂,也是最强有力的方法。由于这种方法涉及的心理层次很深,在使用不当的情况下可能会给病人造成很大的心理伤害,因此在美国除了受过专门训练,并获得专门的执照的人以外是不允许使用的,即使专业的音乐治疗师也不例外。

(2)再创造式音乐治疗强调治疗对象的参与性,是治疗师用音乐、音乐学习或相关的活动来帮助治疗对象发展娱乐技巧和应用闲暇时间,把它作为自我实现的方法。再创造式音乐治疗的目的是通过治疗性的娱乐活动干预病人的运动功能、社会技能的发展、认知能力的发展、交流行为等。再创造式音乐治疗主要在支持性的和认知的两个层次上进行工作。

再创造式音乐治疗方法通常包括演唱演奏和音乐技能学习两类。音乐的演奏演唱并不要求治疗对象受过任何音乐训练或具有任何音乐技能,相反,再创造式的音乐治疗正是为那些没有任何音乐技能的治疗对象设计的。根据治疗目的和所依据的理论不同,音乐演奏演唱的治疗活动可以是非音乐性,即活动的目的不在于音乐,所以演奏演唱出来的音乐是否好听是无关紧要的。治疗的中心在于音乐活动的过程,即治疗对象在演奏演唱和技能学习过程中所表现的行为和相互间的反应。在集体的音乐演奏演唱时,治疗对象必须克制自己的反集体行为,学习和适应在集体活动中适当的角色,并努力与他人合作从而获得正确的人际交往模式,并泛化到现实生活中去。但治疗活动也可以是音乐性的,即活动的目的在于音

乐,治疗的中心则集中在音乐行为的结果。例如治疗对象在音乐治疗师的帮助下,通过克服自身的生理或心理障碍,努力学习某种音乐技能,最终获得音乐上的成功,这对于他们解除自卑心理,建立自信心非常有帮助。同时学习音乐技能的过程与生活中其他学习过程一样,是一个不断地解决问题,克服困难和获得成功经验的过程。但它们的区别在于,学习音乐技能的过程同时也是伴随着愉悦体验的过程,因此可以增强治疗对象的学习动机和抗挫折能力。治疗对象最终会把自己在学习音乐过程中所获得的成功经验迁移到日常生活中去。音乐技能学习通常是以个体治疗的方式进行,而演奏演唱虽可用于个体,但更多用于集体治疗。

(3)即兴演奏式音乐治疗是治疗师采用不需要经过训练就能演奏的节奏性、旋律性打击乐器,引导治疗对象在不过任何学习的前提下根据自己的喜好进行即兴演奏。即兴演奏可以是标题性的,即由治疗师或治疗对象先确定一个标题,然后大家按照自己对标题的理解或思路进行演奏;即兴演奏也可以是无标题的,即完全无主题地自由演奏,但也可以先无标题的演奏,然后大家根据对自己的感受给音乐确定一个标题。每次合奏后由治疗师引导进行讨论。即兴演奏式音乐治疗的原理是人们对和谐音乐的体会和对不和谐音乐的趋避。节奏和旋律是音乐基础,是人们接受音乐的主要形式,有关脑科学的研究表明,人的脑颞叶上回是负责旋律的识别和再认的,同时也能辨别和谐与不和谐旋律,并能在二者之间进行趋避的转换,从而使人寻找和体验和谐音乐。因此我们能够发现,在集体的即兴演奏中,大家都会慢慢互相调整,归于和谐之中。因此每个人在这个集体的音乐即兴演奏的互动过程中,同时学习到了如何在集体中寻找和确立一个为他人所接受的地位和角色,学习了如何改变自己的不适当的行为,与他人和谐地相处。

即兴演奏的音乐治疗方法分为很多不同的流派。有以精神分析为取向的流派,也有以人本—存在主义为取向的流派,还有以格式塔为取向的流派等。每一种流派都有各自不同的评估方法、治疗设计和操作的不同模式,以及对演奏中所呈现出的音乐现象进行不同的分析方法。

(二) 音乐治疗的应用领域

在20世纪中期,当音乐治疗第一次作为一个专门的治疗专业出现时,大部分音乐治疗师都是在成年人的精神病医院里工作。后来音乐在残疾儿童的治疗中的价值很快就被人们认识到了,很多音乐治疗师开始在弱智儿童的领域工作。随着音乐治疗学科发展的成熟,音乐治疗的服务开始扩展到了包括医院和学校在内的其他治疗领域里,如社区精神健康中心、特殊教育学校、老年病医院和养老院以及戒毒戒酒中心等。如今音乐治疗已作为一个成熟的治疗方法被广大的心理学工作者所接受和认可,并且成为一种最适合用于心理咨询和心理治疗的工具之一。由于它是非语言的形象思维的形式,又与人的深层意识距离最近,使它从某种意义上来说优于其他的心理治疗方法,并且音乐可以跨越年龄和语言限制,故无论男女老幼、智力高低、懂得音乐与否,都可从音乐治疗中获益。音乐治疗可以应用在任何年龄段,从母体孕育胎儿开始到生命临终关怀,任何群体都可以接受音乐治疗。因此,在今天,音乐治疗的应用领域非常广泛。我们可以将它分为两部分,即音乐治疗在普通人群中的应用范围和音乐治疗在特殊群体中的应用范围。

1. 音乐治疗在普通人群中的应用范围

由于现代社会生活节奏快,心理压力和社会压力不断增大,人们开始越来越关注精神心理健康了。目前在普通人群中音乐治疗可以在以下范围进行工作。

成人领域:用于希望帮助健康的群体进行减压、情绪疏导等放松治疗,尤其适用于对企业 EAP(企业员工心理援助计划)服务。同时,音乐治疗师也开始在吸毒、艾滋病、监狱、化疗、正常人心理治疗等领域工作。

儿童青少年领域:音乐治疗对儿童青少年的裨益已得到相当的肯定,能提升学生各方面的能力,如沟通技巧、情绪控制、身体机能、认知以及社交能力等,高考学生的精神减压,正常儿童发展过程中出现的学习困扰,多动等症状的调节。

2. 音乐治疗在特殊群体中的应用范围

虽然我们说当今音乐治疗的应用领域非常广泛,但其主要的应用领域还是在有身体或心理障碍的特殊人群。

儿童领域:不同的精神发展迟缓、孤独症、学习障碍、脑瘫患儿及生理障碍儿童,如关节病、截肢、小儿麻痹、畸形足等。

成年领域:精神分裂症、神经症、抑郁症等。

老年人领域:老年痴呆症、阿尔茨海默症、临终关怀、老年抑郁症、帕金森综合症等。

除此之外,音乐治疗目前也同样应用于在综合医院、外科手术、口腔科、妇产科等,音乐都可以起到良好的辅助治疗作用。

从以上的介绍中我们可以看到,音乐治疗虽然以艺术形式为主要接入媒介,其实施过程也需要音乐治疗师的临场创意变化,所以有其艺术性。然而,治疗毕竟是科学性的活动,所以仍以观察评估、计划组织、临床推理、系统评定等科学性的活动为主,才足以被称之为专业性的治疗活动。因此,音乐治疗可说是“音乐以为其特色”“治疗以为其核心”,把人类感性与理性这两种并立互补功能做完美结合的治疗形式。所以,每一个运用音乐治疗的人,也都需要感性与理性兼具,科学性与艺术性兼备,这才是音乐治疗的魅力所在。

主要参考文献

中文文献

一、专著

- 奥利弗·萨克斯,王彩虹译.脑袋里装了2000出歌剧的人[M].北京:中信出版社,2011.
- 本杰明·B·莱希,吴庆麟等译者.心理学导论[M].上海:上海人民出版社,2010.
- 蔡仲德.中国音乐美学史资料注释(修订版)(上、下)[M].北京:人民音乐出版社,2007.
- 蔡仲德.中国音乐美学史(修订版)[M].北京:人民音乐出版社,2005.
- 曹理,何工.音乐学习与教学心理[M].上海:上海音乐出版社,2000.
- 曹理,何工.音乐学科教育学[M].北京:首都师范大学出版社,2000.
- 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000.
- 陈琦,刘儒德.当代教育心理学[M].北京:北京大学出版社,2007.
- 陈美玉.音乐治疗理论、应用、实践.北京:人民卫生出版社,2012.
- 多纳德·霍杰斯主编,刘沛,任凯译.音乐心理学手册(第二版)[M].长沙:湖南文艺出版社,2006.
- 高天.音乐治疗导论[M].北京:北京军事医学科学出版社,2006.
- 高天.音乐治疗学基础理论[M].北京:世界图书出版公司,2007.
- 根纳季·齐平,焦东建,董茉莉(译).音乐活动心理学:理论与实践[M].北京:中央音乐学院出版社,2008.
- 郭本禹主编.西方心理学史[M].北京:人民卫生出版社,2007.
- 郭声健.艺术教育论[M].上海:上海教育出版社,2001.
- 何乾三.西方音乐美学史稿[M].北京:中央音乐学院出版社,2004.
- 何乾三编.西方哲学家 文学家 音乐家论音乐[M].北京:人民音乐出版社,1983.
- 林崇德.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2000.
- 林华.音乐审美心理学教程[M].上海:上海音乐学院出版社,2005.
- 刘沛.音乐教育的实践与理论研究[M].上海:上海音乐出版社,2004.
- 罗小平,黄虹.最新音乐心理学荟萃[M].北京:中国文联出版公司,1995.
- 罗小平,黄虹.音乐心理学[M].上海:上海音乐学院出版社,2008.
- [英]梅塞德斯·帕夫利切维奇,高琳译.音乐治疗理论与实践[M].北京:世界图书出版社,2006.
- [美]莫琳·德拉帕,阿昆译.音乐疗伤[M].西安:陕西师范大学出版社,2003.
- [美]迈克尔·L·马克.当代音乐教育[M].北京:文化艺术出版社,1991.

- 皮连生.教育心理学[M].上海:上海教育出版社,2004.
- 普凯元编著.音乐治疗[M].北京:人民音乐出版社,1994.
- 普凯元.人是如何接受音乐的一谈音乐与心理[M].北京:人民音乐出版社,2007.
- 全国十二所重点师范大学联合编写.心理学基础[M].北京:教育科学出版社,2008.
- 童庆炳,程正民主编.文艺心理学教程[M].北京:高等教育出版社,2001.
- 王宁一,杨和平主编.20世纪中国音乐美学1900—1945(文献卷)[M].北京:现代出版社,2000.
- 吴跃跃.学生音乐学习心理研究[M].长沙:湖南大学出版社,2008.
- 吴幸如,黄创华.音乐治疗十四讲[M].北京:北京化学工业出版社,2010.
- 谢嘉幸,郁文武.音乐教育与教学法[M].北京:高等教育出版社,2006.
- [英]斯坦利·萨迪,约翰·泰瑞尔.新格罗夫音乐与音乐家辞典第18卷[M].长沙:湖南文艺出版社,2012.
- 叶浩生.西方心理学理论与流派[M].广州:广东高等教育出版社,2004.
- 尤瑾,张钊,李敏荣.当代心理学导引(第七版)[M].西安:陕西师范大学出版社,2006.
- 于润洋主编.西方音乐通史(修订本)[M].上海:上海音乐出版社,2003.
- 于润洋.现代西方音乐哲学导论[M].长沙:湖南教育出版社,2002.
- [美]詹姆斯·古德温,郭本禹等译者现代心理学史[M].北京:中国人民大学出版社,2008.
- 张大均.教学心理学[M].重庆:西南师范大学出版社,1997.
- 张前,王次炤.音乐美学基础[M].北京:人民音乐出版社,1992.
- 张前主编.音乐美学基础教程[M].上海:上海音乐出版社,2002.
- 张凯.音乐心理[M].重庆:西南师范大学出版社,2001.
- 张鸿懿.音乐治疗学基础[M].北京:中国电子音像出版社,2000.
- 张文新,高峰强,司继伟.心理学与教育[M].济南:山东人民出版社,2006.
- 赵宋光主编.音乐教育心理学概论[M].上海:上海音乐出版社,2003.
- 郑茂平,江琦.音乐教育心理学[M].北京:北京大学出版社,2011.
- 周海宏.音乐与其表现的世界[M].北京:中央音乐学院出版社,2004.
- 周世斌.音乐教育与心理研究方法[M].上海:上海音乐出版社,2005.
- [英]朱丽叶·阿尔文,高天,黄欣编译.音乐治疗[M].上海:上海音乐出版社,1989.
- 朱光潜.文艺心理学[M].上海:复旦大学出版社,2009.

二、期刊、学位论文

- 板俊荣.浅议格式塔及其四个原则对调式和声学习的启发[J].天津音乐学院学报,2002(1).
- 鲍奇卡廖夫,立早(译).现代心理学对音乐能力结构的研究[J].国外社会科学,1986(12).
- 陈芳.学龄前儿童节奏即兴研究——北京市小橡树幼儿园个案调查[J].星海音乐学院硕士学位论文,2010.
- 第一届全国音乐心理学学术研讨会[J].中央音乐学院音乐学研究所.2002.

- 第二届全国音乐心理学学术研讨会[J].星海音乐学院音乐学研究所,2002.
- 方留民.基因是否决定人的音乐才能?[J].世界科学,2001(10).
- 郭秀艳.内隐学习在学科教学中的应用和思考[J].上海教育科研,2004(7).
- 郭兰兰.音乐记忆与演奏心理[J].北京师范大学学报(社会科学版),1999(1).
- 胡珀.浅析钢琴演奏中的记忆问题[J].韩山师范学院学报(社会科学版),2005(2).
- 胡文倩.儿童表演焦虑研究[D].中国音乐学院,2008.
- 霍向楠.近年来国外关于音乐才能相关性因素的研究[J].沈阳音乐学院学报,2006(4).
- 蒋存梅.国外音乐能力研究的回顾与反思[J].音乐研究,2005(3).
- 李庆昱.音乐短时记忆的测量与比较研究[D].西北师范大学,2006.
- 梁小娟.埃德温·戈登音乐学一教体系评析[D].中国音乐学院,2009.
- 刘钢.音乐与遗传、环境的关系[J].世界教育信息,1998(10).
- 刘沛.音乐情感行为的研究方法[J].中国音乐,1989(2).
- 刘沛.脑科学:21世纪音乐教育理论与实践的新基石[J].中国音乐学,2000.
- 刘沛.神经音乐学及其研究切入点的动议[J].星海音乐学院学报,2001.
- 刘沛.美国学校音乐课程和教材的思想基础及形态[J].中国音乐,2003(1).
- 罗小平.音乐才能与遗传、环境的关系[J].星海音乐学院学报,1989(4).
- 廖家骅.音乐记忆的机制与策略[J].人民音乐(表演艺术版),2006(5).
- 马燕.认识并学习在钢琴演奏中的心里操作技能[D].西安音乐学院,2009.
- 马玉萍.刍议音乐表演焦虑[J].四川戏剧,2011(5).
- 默赛尔,刘沛.音乐欣赏心理的本质[J].中国音乐,1987(2).
- 任恺.国外音乐记忆研究的状况[J].南京艺术学院学报(音乐与表演版),2006(3).
- 邵桂兰,王建高.音乐创作与审美发生机制论[J].音乐研究,1994(4).
- 邵桂兰,王建高.论音乐创作动机的复杂性及其多维结构[J].西安音乐学院学报,2001(1).
- 师保国,申继亮.创造性系统观及其对创新教育的启示[J].中国教育学刊,2005(8).
- 苏杭,埃德温·戈登的教材《即时投入》之研究[J].沈阳音乐学院学报,2011(1).
- 史小风.论高师钢琴基础教学中的能力迁移[J].星海音乐学院学报,2004(6).
- 田友谊.创造力系统观及其对创造教育的启示[J].清华大学教育研究,2006(2).
- 童师柳.论学习迁移理论对音乐技能训练的价值[J].人民音乐,2004(4).
- 万瑛.奥尔夫团体音乐治疗对大学生社交焦虑干预的实验报告[J].武汉音乐学院学报,2013(2).
- 王杭.关于“音乐能力倾向”与“音乐成就”的界定——从西方音乐能力测验引发的思考[J].人民音乐,2005(4).
- 王樱朴.对音乐与非音乐专业大学生音乐听知觉能力差异的研究——与二声部分辨有关的“听觉格式塔”组织能力和注意分配能力的实验研究[J].中央音乐学院学报,2010(1).
- 魏莉莉.大班幼儿音乐偏好研究[D].陕西师范大学,2009.
- 吴珍.埃德温·戈登音乐学习理论研究[J].中国音乐(季刊),2009(1).
- 章淑慧.心理学视野中音乐能力的研究[D].吉林大学,2005.

- 赵锦钧.试论音乐才能的结构和诊断[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),1982(4).
- 赵亮.专业音乐院校节奏教学中学生的音乐创造性思维研究[D].中国音乐学院,2008.
- 张前.音乐心理学[J].音乐研究,1981(4).
- 郑茂平.《国外音乐心理学研究方法的最新趋向及其反思——从传统实验到 EEG、ERP、FMRI[J].中央音乐学院学报,2008(3).
- 曾杰.格式塔心理学对和声学习的几点启示[J].中国音乐教育,2012(3).
- 朱颖.一种音乐情绪反应的测量工具研究——中国本土化形容词量表的编制与施测[D].中国音乐学院,2009.
- 周蓓.从当代心理学看音乐认知教育观念的发展与更新[J].天津音乐学院学报,2003(1).

外文文献

- Bauer, W. I. (2009). metacognition and Middle School Band Students. *Journal of Band Research*, (1).
- Boyle, J. David & Radocy, Rudolf E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Cavner, D., Gould, E. (2003) Whole Language and Music — Listening Instruction: Part 2 of 2. *Music Educators Journal*, (5).
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1977). The ecology of adolescent experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 281—294.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Towards a Psychology of Optimal Experience. In L. Wheeler (Ed.), *Annual Review of Personality and Social Psychology*, Vol.3 (pp. 13—36). Beverly Hills, CA.
- Csikszentmihalyi, M. (1987). Validity and reliability of the Experience — Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526—36.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). Society, culture, person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325 — 339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. Csikszentmihalyi, I. (1988b). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The Psychology of Happiness*. London: Random House.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books, HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a system's perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg, T. M. Amabile, T. I. Lubart, et al. *Handbook of Creativity* (pp. 313—338). New York: Cambridge University Press, 313—338.

Csikszentmihalyi, M. Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed. pp. 81—93). Oxford: Elsevier.

Elliott, David J. (1995). *Music Matters—A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Fabian Cassan “Human Body 01”. *The Britannica Illustrated Science Library* 2009 - 1277.

E. Altenmuller, *The musician's brain as a model of neuroplasticity* *Nat Rev Neurosci*, Vol. 3, No. 6. (Jun 2002).

Gordon, Edwin E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Gordon, Edwin E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educator Journal*. (9).

Gordon, Edwin E. (2001). *Jump Right In: The Music Curriculum—Reference handbook for Using Learning Sequence Activities*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Gordon, Edwin E. (2007). *Learning Sequence in Music—A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Hodgkin and Huxley “A SOUND THEORY” *Science Illustrated* May, Jun. 2008 56—59.

Keller, T. A. Cowan, N. Saults, J. S. (1995) Can auditory memory for tone pitch be rehearsed? *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, (3).

Sloboda, J. A. (1976). Visual perception of musical notation: registering pitch symbols in memory. *The Quarterly journal of experimental psychology* (1).

后 记

本书系音乐院校音乐教育专业的专业集体课教材之一。是在武汉音乐学院领导的大力支持下,在武汉音乐学院音乐教育学院的组织下编写的。本书“大纲”与武汉音乐学院音乐教育学院音乐心理学集体课的教学大纲一致,供一学期使用。

本书由万瑛任主编,苏杭副主编。参加编写的人员(依章节秩序)有:第一章由武汉音乐学院李枢撰写,第二章由武汉音乐学院范肖洁撰写,第三章由武汉音乐学院单金龙撰写,第四章、五章由杭州师范大学苏杭撰写,第六章第一节、第二节由北京理工大学刘姝撰写,第六章第三节由中央音乐学院管慧丹、北京现代音乐学院梁晓娟联合撰写,第七章由武汉音乐学院万瑛撰写。最后由万瑛统稿,审定。

本书在编写过程中,参阅了大量的文献资料,引用了诸多专家、学者的研究成果,在此一并表示衷心的感谢。

虽然我们在撰写过程中反复酝酿、推敲、审核,但百密难免一疏,对于书中不完善的地方和不当之处,敬请读者不吝指正。

编者

2013年8月

书名

前言

目录

μ ú ò ??? μ ???

μ ú ò ??? ú ò ? à ? D ? à í ? S μ ?? S ?? D ?? ê ? ° ? D ?
???? ó

μ ú ? t ? ú ò ? à ? D ? à í ? S μ ?? D ?? · ? · "

μ ú ? t ?? ? D í a ò ? à ? D ? à í ? S · Ç ? 1 ? ò ê ·

μ ú ò ??? ú ? D 1 ú ò ? à ? D ? à í ? S ????? ° · Ç ? 1 ?
???

μ ú ? t ? ú ? ÷ · ? ò ? à ? D ? à í ? S · Ç ? 1 ?????

μ ú è y ?? ò ? à ? é ó ? à μ ? é ú à í ó ? D ? à í ? ù ' ?

μ ú ò ??? ú ò ? à ? μ ? é ú à í ? ú ??

μ ú ? t ? ú ò ? à ? μ ? D ? à í ? ú ??

μ ú ????? ò ? à ? ' ' × ÷ ? Ç ± í ? Yo í D à é í D ? à í

μ ú ò ??? ú ò ? à ? ò a ?? ó ? ò ? à ? ò ? ê ????? "

μ ú ? t ? ú ò ? à ? ' ' × ÷ D ? à í

μ ú è y ? ú ò ? à ? ± í ? Y D ? à í

μ ú ??? ú ò ? à ? D à é í D ? à í

μ ú ????? ò ? à ? ü á | ? ° ?? · Ç ? 1

μ ú ò ??? ú ò ? à ? ü á | ? ° ??? à 1 ? ò ò ??

μ ú ? t ? ú ò ? à ? ü á | ó ? ò ? à ? 3 é ? í 2 a á ?

μ ú è y ? ú ò ? à ? ' ' ? ì á | μ ? D ? 3 é ó ? · Ç ? 1

μ ú á ù ?? ò ? à ? S ? ° ó ? D ? à í

μ ú ò ??? ú ? S ? ° ó ? D ? à í

μ ú ? t ? ú ò ? à ? S ? ° μ ? D ? à í 1 y 3 ì

μ ú è y ? ú ? S ? ° à í ??? ú ò ? à ? ? ì ? S ? D μ ?? μ í

3 ó | ó ?

μ ú ????? ò ? à ? D ? à í ó ??? á ?

μ ú ò ??? ú ò ? à ? ? ? á ? μ ? à í ??? ù ' ?

μ ú ? t ? ú ò ? à ? ? ? á ? μ ? ê μ ? ù ó | ó ?

? ÷ ò a 2 ?????? ×

o ó ??